



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA

**UM ENTRELUGAR PARA OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS**

SALVADOR-BA

2019

MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA

**UM ENTRELUGAR PARA OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS**

Tese apresentada como solicitação para o
Doutoramento em Língua e Cultura do Curso de
Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de
Letras / Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof^a Doutora Simone Borges Bueno
da Silva

SALVADOR-BA

2019

MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA

Tese apresentada como solicitação para o
Doutoramento em Língua e Cultura do Curso de
Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de
Letras / Universidade Federal da Bahia.

Linha de pesquisa: Aquisição, Ensino e
Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Borges Bueno
da Silva

Banca Examinadora:

Orientadora: Professora Dr^a Simone Borges Bueno da Silva

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Membro da Banca: Professora Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Membro da Banca: Professor Dr. Rodrigo Camargo Aragão

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Membro da Banca: Professora Dr^a Obdália Santana Ferraz Silva

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Membro da Banca: Professora Dr^a Suzane Lima Costa

Universidade Federal da Bahia - UFBA

DEDICATÓRIA

Àqueles que cultivam e cativam o
aprender/ensinar línguas.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi uma experiência ímpar. Em sua produção, disponibilizei-me a uma constante desconfiança sobre um eu-nós como docente-pesquisadora num processo que me colocou à procura insaciável de um equilíbrio sobre uma investigação referente aos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Tratou-se de um desafio, por isso, não pude acalantar, sozinha, a escrita desta produção científica. É salutar, portanto, neste momento, manifestar minha gratidão:

a Deus, por alimentar em mim a fé imprescindível à produção deste trabalho;

a minha mãe, Celina, meu alicerce e grande fonte de inspiração;

a minha doce vida, Marina Luísa, e ao meu esposo, Alexandre, em função da compreensão dispensada diante das minhas ausências e por alimentarem em mim a perseverança na caminhada da pesquisa;

a minha orientadora, Prof^a Dr^a Simone Bueno, devido à preciosa parceria nesse processo durante o qual houve orientação reflexiva, problematizadora e precisa para construção de novos conhecimentos válidos a minha vida pessoal e profissional;

aos professores, Dr. Rodrigo Camargo Aragão e Dr^a Suzane Lima Costa, por empreenderem mais um olhar necessário ao refinamento desta produção no Exame de Qualificação, dispensando presteza e orientações complementares;

a tia Mercês, pelo incentivo e acolhida calorosa em sua residência durante as aulas presenciais do doutorado;

aos professores integrantes da banca, Dr^a Obdália Ferraz, Dr^a Suzane Lima, Dr. Rodrigo Aragão, Dr^a Roxane Rojo, pela presteza ao lançarem olhares sensíveis e contribuições ao aprimoramento deste trabalho;

aos professores do Doutorado em Língua e Cultura da UFBA, com os quais estabeleci um encontro profícuo que despertou conhecimentos outros para pesquisa e para meu crescimento profissional;

aos educadores, Lindaura Bonfim e Oswald de Souza, sujeitos docentes, pela solicitude em participar do processo da pesquisa e me oportunizarem, no coletivo, aperfeiçoar saberes e fazeres no tocante aos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais;

aos nossos educandos, com os quais, num processo dialógico, tenho experienciado um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, a fim de contribuir para a formação integral desses sujeitos;

aos colegas do doutorado, por representarem estímulo e apoio mútuo tão imprescindíveis nessa caminhada;

a grandes amigos (as) os(as) quais, com palavras e gestos, torceram pela minha conquista e

às gestões da Secretaria Municipal da Educação de Gandu e do Centro Territorial de Educacional Profissional do Baixo Sul da Bahia, representadas por muitos amigos, pela solicitude em muitos momentos que precisei.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano

Multiletramentos na escola, também vivenciados em ambientes digitais, são uma bela maneira para se ensinar e aprender a olhar.

RESUMO

O desenvolvimento da presente tese foi motivado por um questionamento que impulsionou uma investigação e uma problematização referentes a como se configuram saberes e fazeres docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas – português e inglês - em ambientes digitais no contexto do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA. Em busca de uma possível resposta para esse problema, numa perspectiva autoetnográfica (CAMERON, 1993; VERSIANI, 2002) e etnográfica (STREET, 2010), procedi com uma pesquisa qualitativa (TELLES, 2002; GIL, 2010), que descreve, interpreta e problematiza: as nossas interações – minhas e de outros dois sujeitos docentes - na sociedade tecnológica digital (LÉVY, 2003; PRIMO, 2009); como tem sido o nosso processo de formação docente tendo em vista o trabalho com as tecnologias digitais (PRETTO, 2011; ARAGÃO, 2007); o lugar dessas tecnologias em documentos curriculares como as OCEM (2006), as DCNEM (2010) e a BNCC (versões de 2015, 2016 e 2018) e de que forma se dão as mediações docentes em ambientes digitais como o facebook, o blog e o whatsapp. Para tanto, como alicerce teórico, afilio-me às discussões da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2005; RAJAGOLAPAN, 2003; KUMARAVADIVELU, 2012; PENNYCOOK, 2001) que contemplam a dimensão cultural da língua e seu ensino para além de uma vertente formalista (PAIVA, 2012; MENDES, 2010), entendendo multiletramentos (COPE E KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013 e ROJO e BARBOSA, 2015) como uma multiplicidade de linguagens e de culturas locais, e tecnologias enquanto um pensar e um agir humanos (CUPANI, 2016; FOUCAULT, 1995). A pesquisa-formação que alimenta a reflexividade docente (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1993) é uma aliada dessa abordagem, autorizando, na condição de resultado da pesquisa, a compreensão de que há um entrelugar para se instaurar os multiletramentos, numa hibridez de letramentos, quando se empreendem ações referentes a um web currículo (ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014) que favorecem a produção e recepção de textos, usando a tecnologia digital não somente como um artefato, mas como uma ambiência em que, por meio da multimodalidade (SANTAELLA, 2008), do hipertexto (XAVIER, 2009), da colaboração e da interatividade, se desenvolve o pensamento computacional e o uso ético dessa tecnologia, aprimorando o conhecimento das dimensões textual, linguística, cognitivo-conceitual, sociodiscursiva somadas à performance crítica do(a) educando(a).

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Ensino e Aprendizagem; Língua; Tecnologias Digitais; Formação Docente.

ABSTRACT

The development of this thesis was motivated by this question which promoted investigation and problematization when it comes to how teaching knowledge and skills happen on multiliteracy in the teaching and learning of languages – Portuguese and English – in digital environment in the context of CETEP do Baixo Sul Highschool in Gandu-Bahia. In order to find out an answer to this question, through autochnographic perspective (CAMERON, 1993; VERSIANI, 2002) and ethnographic (STREET, 2010), I proceeded with a qualitative research (TELLES, 2002; GIL, 2010) which describes, interprets and problematizes our interactions – mine and that of other two teachers – in this digital technological society (LÉVY, 2003; PRIMO, 2009); how we study to adapt our practice in order to work with digital technology (PRETTO, 2011; ARAGÃO, 2007); the place of this technology on curricular documents such as OCEM (2006), DCNEM (2010) and BNCC (2015, 2016, 2018 versions) and how students and teachers interact on digital environments such as facebook, blogs and whatsapp. Therefore, as a theoretical foundation, I joined the discussion of Applied Critical Linguistics (MOITA LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2003; KUMARAVADIVELU, 2012; PENNYCOOK, 2001) which deals with language as culture and the teaching of language beyond the formalist approach (PAIVA, 2012; MENDES, 2010). I understand multiliteracy (COPE E KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013 e ROJO e BARBOSA, 2015) as the multiplicity of languages and global cultures and technologies inside human thinking and acting (CUPANI, 2016; FOUCAULT, 1995). The research–training which feeds the teaching practice (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1993) is an ally of this approach; on the condition of this research result, it makes possible the comprehension of the existence of a place to make multiliteracy real, within a literacy hybridity where actions take place referring to a web-curriculum (ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014), which makes possible the production and reception of texts, using the digital technology not only as an artifact, but also as the environment where, through the multimodality (SANTAELLA, 2008), the hypertext (XAVIER, 2009), collaboration and interaction the computational thinking develops as well as the ethical use of this technology, which improves the knowledge of the textual, linguistic, cognitive–conceptual sociodiscursive dimensions added to the critical performance of the student.

KEYWORDS: Multiliteracy; Teaching and Learning; Language; Digital Technologies; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa dos municípios do Território do Baixo Sul da Bahia.....	44
Figura 02: Entrada do CETEP do Baixo Sul.....	46
Figura 03: Refeitório do CETEP do Baixo Sul.....	47
Figura 04: Biblioteca do CETEP do Baixo Sul	48
Figura 05: Laboratório de Análises Clínicas do CETEP do Baixo Sul	48
Figura 06: Laboratório de Enfermagem do CETEP do Baixo Sul	48
Figura 07: Laboratório de Informática do CETEP do Baixo Sul.....	49
Figura 08: Conteúdo Digital – Ambiente Web Educação	83
Figura 09: Blog Literário 4º ADM Vespertino	102
Figura 10: Grupo do Facebook – Nutriliterário	102
Figura 11: Página do youtube com a reprodução em áudio e vídeo de O Guarani (José de Alencar).....	105
Figura 12: Grupo do Facebook – Nutrindo a Literatura.....	105
Figura 13: Lan house 01 em Gandu-Bahia.....	233
Figura 14: Lan house 01 em Gandu-Bahia.....	234
Figura 15: Lan house 02 em Gandu-Bahia.....	234
Figura 16: A interação dos sujeitos no contexto das tecnologias digitais.....	238
Figura 17: Blog O Ensino de Língua Portuguesa: novas perspectivas.....	242
Figura 18: Atividades com o JClic, uma tarefa do curso Mídias na Educação.....	242
Figura 19: Página do site http://ambiente.educacao.ba.gov.br	254
Figura 20: Página do Ambiente Educacional Web com acesso a conteúdos digitais de Língua Portuguesa.....	254
Figura 21: Página do Ambiente Educacional Web com acesso a conteúdos digitais de Língua Inglesa.....	255
Figura 22: Formação docente para o trabalho com as tecnologias digitais.....	260
Figura 23: O lugar das tecnologias digitais nos documentos curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio: DCNEM, OCEM e BNCC.....	269

Figura 24: Introdução da Unidade 8 no Livro Didático Hig Up de Dias Jucá e Faria (2013)	279
Figura 25: Atividades complementares solicitadas na Unidade 08 do Livro Didático Hig Up de Dias Jucá e Faria (2013).....	279
Figura 26: Seção da Unidade 01 do Livro e Português Linguagens de Cereja e Magalhães, 2013.....	280
Figura 27: Seção da Unidade 01 do Livro 3 Português Linguagens de Cereja e Magalhães, 2013.....	281
Figura 28: Foto-história da turma do Ensino Médio de Língua Inglesa.....	282
Figura 29: Apresentação de uma foto-história na aula de Língua Inglesa.....	283
Figura 30: Blog CETEP News.....	285
Figura 31: Página do youtube com a reprodução em áudio e vídeo de O Guarani (José de Alencar)	289
Figura 32: Sequência Didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado.	298
Figura 33: Sequência Didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado.....	299
Figura 34: Sequência Didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado.....	299
Figura 35: Sequência Didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado.	300
Figura 36: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura pra o estudo sobre o Quinhentismo.....	301
Figura 37: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura pra o estudo sobre o Quinhentismo.....	302
Figura 38: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura pra o estudo sobre o Quinhentismo.....	302
Figura 39: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura pra o estudo sobre o Quinhentismo.....	303
Figura 40: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura pra o estudo sobre o Quinhentismo.....	303

Figura 41: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura pra o estudo sobre o Quinhentismo.....	304
Figura 42: Sequência Didática do grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre o Quinhentismo	305
Figura 43: Memes construídos pelos estudantes do 4º Ano de Nutrição do CETEP do Baixo Sul em 2018.....	308
Figura 44: Multiletramentos no trabalho com tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas.....	311

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	54
QUADRO 02: Sistematização dos instrumentos e dos procedimentos de pesquisa.	66
QUADRO 03: Interações dos docentes no cenário das tecnologias digitais.....	230
QUADRO 04: Formação docente para o trabalho com as tecnologias digitais.....	240
QUADRO 05: O lugar das tecnologias digitais nos documentos curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio: DCNEM, OCEM e BNCC....	262
QUADRO 06: Multiletramentos no trabalho com tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas.....	271

LISTA DE SIGLAS

AVATE – Ambiente Virtual de Tecnologias Educacionais

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CATE – Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais

CETEP – Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul

CNPQ – Centro Nacional de Pesquisa

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EPI – Educação Profissional Integrada

EPITI – Educação Profissional Integrada e em Tempo Integral

LP – Língua Portuguesa

LI – Língua Inglesa

NLS – Novos Estudos do Letramento

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PP – Projeto Pedagógico

PROSUB – Profissional Subsequente

PROEJA – Programa para Educação de Jovens e Adultos

SD – Sequência Didática

SEC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia

SUPROT – Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica

TAC – Tecnologias da Aprendizagem e do Conhecimento

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e do Conhecimento

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O PERCURSO METODOLÓGICO: A ETNOGRAFIA E A AUTOETNOGRAFIA SOBRE SABERES E FAZERES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS.....	33
2.1 ENTRE A ETNOGRAFIA E A AUTOETNOGRAFIA	35
2.2 POR ONDE ANDEI PARA TAMBÉM ME ENCONTRAR.....	43
2.3 ESPECIFICIDADES DO EU E DO OUTRO COMO SUJEITOS DE PESQUISA.	54
2.3.1 Traços etnográficos e autoetnográficos dos sujeitos de pesquisa	56
2.3.1.1 Três vozes, três docentes: um encontro	57
2.4 SOBRE O INSTRUMENTAL PARA A PESQUISA	66
3 A CULTURA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	77
3.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA CULTURA DO ESCRITO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS	78
3.2 PARA ALÉM DE TEORIAS E MÉTODOS: A TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	85
3.3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO CULTURA.....	98
4 DIÁLOGOS HÍBRIDOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: O LETRAMENTO SOCIAL E OS MULTILETRAMENTOS.	118
4.1 O LETRAMENTO SOCIAL EM EVENTOS SITUADOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	119
4.2 UM ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	129
4.3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO.....	140
5 UM ENTRELUGAR PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	156
5.1 SOBRE TÉCNICA E TECNOLOGIA	157
5.2 A CIBERCULTURA E A CRESCENTE DEMANDA POR MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA	171
5.2.1 No ambiente digital, o blog.....	183
5.2.2 Interações por meio do whatsapp	188
5.2.3 Facebook, um atrator das interações no ambiente digital	190

5.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DOCUMENTOS CURRICULARES	192
6 PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	203
6.1 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	204
6.2 QUANDO O WEBURRÍCULO MOTIVA O SABER E O FAZER DOCENTES ...	214
6.3 SABERES E FAZERES DOCENTES EM AMBIENTES DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: LIMITES E PROJEÇÕES.....	220
7 MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS.....	2288
7.1 INTERAÇÕES DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA INGLESA NO CENÁRIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	22929
7.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	2388
7.3 O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: DCNEM, OCEM E BNCC.....	2600
7.4 MULTILETRAMENTOS NO TRABALHO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	2700
8. ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES).....	313
REFERÊNCIAS.....	324
ANEXOS.....	341
APÊNDICES.....	345

1 INTRODUÇÃO

Farei aqui, bem como nos demais capítulos desta produção, inicialmente, uma referência à obra *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção* de Umberto Eco (1994). A intenção não é desvendar os aspectos filosóficos e ontológicos que existem por detrás da construção e interpretação de narrativas. Mas utilizar a metáfora do passeio no bosque para, por meio de atalhos, ir partilhando resultados de uma pesquisa sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, mais precisamente, no contexto do Ensino Médio do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul em Gandu-Bahia.

Situo-me em uma ambiência em que se intensifica o questionamento de certezas, se vive a desconstrução¹, a complexidade, bem como uma outra representação de linguagem que transcende a lógica hegemônica da cultura de um padrão purista de língua escrita. Momento também em que a internet é compreendida como uma esfera pública, um espaço democratizado que favorece a racionalidade comunicativa (HABERMANS, 2004) e integra ambientes os quais abrigam discursos e gêneros. Fala-se em uma retórica digital (XAVIER, 2010) a partir da emergência do *homo digitalis* enfatizando-se que, por meio de elementos linguísticos e semióticos (emotions, usos linguísticos coloquiais e de tom dialogal, por exemplo), é possível argumentar sem escrever, ou seja, questionar, defender pontos de vista e manifestar opiniões.

A partir desse contexto, quando adentrei o bosque, deparei-me com caminhos que se bifurcaram e senti-me motivada a percorrer por alguns deles os quais suscitaram questionamentos necessários a melhor compreensão desse lugar onde me encontro situada: em nossas interações em ambientes digitais na sociedade e nas escolas, como usamos a produção tecnológica, construímos sentidos, estamos

¹ Desconstrução, segundo Derrida (2002, 2008), refere-se à tentativa de reorganizar, de algum modo, o pensamento Ocidental, diante de uma variedade heterogênea de contradições e desigualdades não lógicas discursivas de todos os tipos, que continua a incomodar as fissuras, até mesmo o desenvolvimento bem-sucedido de argumentos filosóficos e sua exposição sistemática.

suscetíveis à dominação, podemos investir em nossa transformação? De que modo a minha formação e as de outros educadores, para o trabalho com tecnologias digitais, têm se ocupado de fomentar um saber e um fazer que revelam uma mentalidade (pensamento) e uma atitude tecnológicas? Como podemos problematizar as perspectivas dos documentos curriculares quanto ao investimento do trabalho pedagógico com as tecnologias digitais ou na cultura digital? Quais as possibilidades de se dispor de um entrelugar para os multiletramentos de modo que se possa articular o trabalho com as diferentes linguagens e a formação crítica do educando no processo de produção e recepção do discurso?

Esses questionamentos me encaminharam a uma proposta de pesquisa de Doutorado do curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia norteada pelo seguinte problema: como se configuram saberes e fazeres docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, tendo em vista o processo de formação para o trabalho pedagógico com tecnologias digitais no contexto do Ensino Médio do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul de Gandu-BA?

Visando a busca de uma possível resposta para esse problema, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar e problematizar as representações de saberes e fazeres docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais no contexto do Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA. Os objetivos específicos propuseram: referenciar as representações que docentes de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa possuem sobre o trabalho com multiletramentos no ensino aprendizagem de línguas em ambientes digitais; analisar em que medida o processo de formação docente, que contempla o ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias digitais, tem contribuído para o trabalho com os multiletramentos no contexto do Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul; discutir as relações entre as práticas docentes de ensino de línguas com os multiletramentos em ambientes digitais e um dos campos de atuação indicados pela

BNCC (Base Nacional Curricular Comum, versões 1 e 2 2015/2016)², bem como os aspectos sugeridos pelas OCEM 1³ (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Documento: Linguagem Código e suas Tecnologias/2006); compreender as relações que o professor estabelece entre seu próprio processo de formação e as práticas de ensino que desenvolve, considerando o trabalho em ambientes digitais.

As ações docentes sobre as quais me reporto tiveram oportunidades de refacções em formações continuadas referentes ao trabalho com tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem, a exemplo do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais, proposto pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio de um curso de extensão oferecido pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia aos docentes da rede estadual de ensino. Assim, intencionei investigar e refletir, nesse contexto escolar, sobre as nossas representações teórico-metodológicas quanto aos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, tendo em vista também o processo de formação docente.

Quando falo em representações⁴, considero a ideia do que eu e outros professores conhecemos e empreendemos, tendo em vista o nosso processo de formação continuada, as intenções de trabalho com os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Não se dará ênfase aqui,

² Para a produção deste trabalho, foram utilizadas as versões 01 e 02 da BNCC - Ensino Médio (2015/2016). Durante a pesquisa, a Base estava sendo elaborada e socializada para audiência pública e posterior deliberação. A leitura da versão de 2018 desse documento contribuiu para a análise dos documentos de pesquisa. O campo contemplado na BNCC refere-se às práticas culturais das tecnologias da comunicação e da informação tendo em vista duas competências gerais: comunicação e cultura digital.

³ Os aspectos sugeridos pelas OCEM 1 integram a construção e recepção do sentido do texto, a multimodalidade, a hipertextualidade e o letramento crítico.

⁴ O que eu e outros professores, sujeitos desta pesquisa, entendemos e empreendemos no tocante ao ensino de língua tratam-se de representações. Estas, para Moscovici (2001), são construídas e adquiridas no curso de processos de interações. As minhas representações e as dos outros sujeitos sobre os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais são um conhecimento estruturado em sistemas de interpretação que atuam sobre a relação dos sujeitos com o mundo e com os outros indivíduos – em eventos pedagógicos situados -, diante da necessidade de ajustar-se, posicionar-se, resolver problemas e elaborar ações diante de fatos, ideias, pessoas e coisas. Elas contribuem para guiar, na medida em que identificam, interpretam e definem diferentes elementos da realidade, diante de situações particulares que em um contexto apresenta elementos novos ou estranho.

necessariamente, aquilo que se toma como verdade acerca desse objeto de pesquisa considerando, tão somente, uma visão particular.

É interessante ressaltar que a proposta de ensino e aprendizagem de línguas, que salienta a importância do trabalho pedagógico com os multiletramentos não é recente; estabelece um diálogo com abordagens de Freire, visto que este, em suas obras - *Pedagogia do Oprimido, Conscientização, Pedagogia: Diálogo e Conflito, Política e Educação, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Indignação* - trata da necessidade de lidar, no processo pedagógico, com o sujeito social afinado com os princípios políticos e pedagógicos da educação. No século XX, no curso dos anos 80 e 90, houve uma atenção expressiva aos estudos sobre letramento, novos letramentos e os multiletramentos.

Desde a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, com a virada pragmática, houve um despertar para um ensino e aprendizagem de língua que transcendesse uma perspectiva formal e abstrata desse processo.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Esse contexto tem uma relação com os estudos acerca de letramentos que, segundo Marinho e Carvalho (2010), se reporta aos Novos Estudos sobre o Letramento – *New Literacy Studies* (NLS) – e foi fortalecido no Brasil

Pelas mudanças epistemológicas na área das Ciências da Linguagem e da Educação, as quais levaram também a mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa: a entrada do texto, dos gêneros e a valorização dos usos sociais de língua, empurrando para o fundo do cenário a língua, como sistema e uma concepção de gramática que se aprende e se objetiva em forma de habilidades estritamente linguísticas. (MARINHO e CARVALHO, 2010, p. 19)

Ademais, a relevância e o incentivo para o trabalho com o letramento crítico, as múltiplas linguagens, as dimensões da língua na construção e recepção dos textos passaram a constar nas OCEM, a partir de 2006. Em uma passagem desse

documento, consta que é necessário, além de valorizar as diferentes manifestações de linguagem, despertar emoções, senso crítico, considerar também a diversidade de ideias, culturas, singularidades e identidades, expressas em textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, os quais circulam na imprensa, rádio, televisão, internet, dentre outros. Assim, é lucrativo investir em práticas de leitura e de escrita, nas e com as quais os educandos possam ter contato com a produção simbólica e dialoguem com ela. “[...]prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emigram, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.” (BRASIL, 2006, p. 33).

A proposta da BNCC, de 2015 e 2016, fortaleceu essa abordagem em suas duas versões ainda preliminares as quais propuseram o trabalho com os objetivos de aprendizagem da área de LP em campos de atuação, como práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas do mundo do trabalho e práticas culturais das tecnologias da comunicação e da informação. Essa última – que atrai uma atenção mais específica para esta produção – diz respeito à participação do sujeito em práticas de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem a comunicação a distância e a compreensão de características e modos de produzir, divulgar e conservar informação, experimentar e criar novas linguagens e formas de interação social.

Esse campo de atuação integra-se a duas competências gerais – apresentadas na versão da BNCC (2018) para o Ensino Médio: a comunicação (utilização de diferentes linguagens para a expressão, partilha de informações, experiências, ideias, sentimentos e produção de sentidos que levam ao entendimento mútuo) e a cultura digital (compreensão, uso e criação de tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, para a comunicação, acesso e produção de informações e conhecimentos de modo que se possa resolver problemas e exercer o protagonismo e a autoria).

Eis que esta proposta de pesquisa se soma a essas outras contribuições e não se limita a discutir sobre a escola, mas envereda no tratamento de fatos sobre

multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em interação em ambientes digitais, a fim de oportunizar a percepção de como se configura esse processo.

Há muitas pesquisas que se inscrevem no escopo dos multiletramentos, no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Ao acessar o banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), restringindo a busca para a área de Letras, o campo da Linguística e dos Estudos das Linguagens, pude encontrar um número equiparado de teses entre 2015 e 2017, sendo: quinhentas e quarenta e duas teses registradas em 2015, seiscentas e seis, em 2016 e seiscentas e doze em 2017.

Em cada ano, entre as teses registradas na primeira página do campo de pesquisa da CAPES, percebi um diálogo entre a tese por mim produzida e um trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicado em 2015 com o título *Produção Conjunta de Conhecimento em um Laboratório de Tecnologia: Perguntas como Recursos para o Enfrentamento de Problemas Emergentes*. Nesta, o pesquisador, aliado a estudos de vertente sociocultural - que buscam descrever organizações interacionais entre múltiplos participantes oferecendo condições para a produção conjunta de conhecimentos no plano social - teve a intenção de descrever a mobilização de perguntas em um laboratório de desenvolvimento de tecnologia de ponta onde – diferentemente do que costuma ocorrer em sala de aula – não há um participante que se coloca na posição de quem detém de antemão o conhecimento a ser produzido. A partir de um trabalho interacional, com mediação constante, os participantes criaram condições a fim de produzir coletivamente o conhecimento necessário para resolver os problemas que surgem das atividades ligadas aos projetos do laboratório.

Em 2016, destaco o trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulado *Arquiteturas Pedagógicas como Dispositivos de Formação de Professores em Práticas Multiletradas por Meio de Tecnologias Digitais*, cujo objetivo consiste em observar o desenvolvimento de arquiteturas pedagógicas voltadas para o planejamento de professores que utilizam o laptop na sala de aula. Isso na perspectiva da pesquisa-formação, embasando-se na Pedagogia dos Multiletramentos. Essa pesquisa evidencia que os desafios vivenciados pelos

docentes em suas práticas, quando realizam atividades pedagógicas usando o laptop, favoreceram não apenas a criação de estratégias de atividades que possibilitaram ações didáticas abertas em contexto de ensino tradicional, mas também ampliaram os repertórios de práticas multiletradas dos professores, o que contribuiu para a sua formação.

No contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, atentei para o trabalho que trata de Letramentos Críticos e o Uso da Língua Alvo no Ensino de Língua Inglesa: um Olhar Autoetnográfico, uma produção registrada em 2017. Com esse trabalho, o propósito foi analisar a possível interferência da prática pedagógica crítica em duas salas de aula de ensino médio, por meio da realização de atividades elaboradas com base nas teorias do letramento crítico, buscando-se observar possíveis resultados desse processo na aprendizagem da língua inglesa pelos alunos e também em sua formação enquanto cidadãos crítico-reflexivos. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que, mesmo que os letramentos críticos tenham constituído uma estratégia de engajamento dos alunos e uma ferramenta para o ensino de língua inglesa pautado na agência e transformação social, é imprescindível que o professor crie oportunidades para que os aprendizes façam uso da língua alvo de forma prática e contextualizada, em ambientes externos à escola. Dessa forma, entende-se que será oportunizada a aprendizagem autônoma e, por conseguinte, a busca por sua formação ética, humana e cidadã.

Ressalto nesses três trabalhos a oportunidade de pesquisa e de indicativos para práticas de ensino e aprendizagem de línguas, no que se refere ao investimento na aprendizagem colaborativa, à motivação, ao planejamento docente e ao empreendimento um estudo investigativo sobre a atuação do pesquisador, também sujeito docente. Mais especificamente, o investimento na abordagem de pesquisa que empreendi no contexto do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA, num viés etnográfico e autoetnográfico, particularizou o tratamento do fenômeno Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Digitais enquanto objeto de pesquisa.

Dessa forma, o que proponho socializar, a partir da pesquisa realizada, se justifica, não por entender que se sabe o que é melhor para o professor, em relação a

saberes e fazeres docentes, mas por problematizar a prática pedagógica também numa perspectiva autorreflexiva, oferecer possíveis referenciais significativos para se redimensionar a formação docente no âmbito da linguística aplicada crítica, assim como suscitar a revisão de propostas curriculares que contemplam a interação entre linguagens e tecnologias digitais em agências de multiletramentos. O desafio é grande, pois ainda é recorrente que instituições como a escola apoiem práticas de interação que prestigiam manifestações específicas da língua avaliadas como um padrão e uma norma de prestígio. Além disso, quando se trabalha com tecnologias digitais nesse contexto, utilizam-se artefatos como recurso que não consideram como legítimos outros usos da língua escrita peculiares à vida cotidiana.

A intenção, portanto, é veicular reflexões concernentes a vivências de educadores e educandos na cultura digital e o investimento numa proposta curricular que ressignifiquem as aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa de modo que estas não sejam referências de encontros para o trabalho com a forma da língua e com as ferramentas da multimídia e possibilitem o crescimento do sujeito como cidadão que fala, ouve, lê e escreve, sempre engajado, incluído, em práticas sociais por meio da linguagem conforme propõe a Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003, 2010; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001). Entende-se que o ensino e aprendizagem de línguas – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – precisa fazer parte de um projeto transdisciplinar que seja vivenciado no âmbito acadêmico, também no que tange à formação do professor, e socioeducacional, fortalecendo o investimento nas práticas de linguagem em uma ação significativa no mundo por parte dos sujeitos da prática educativa.

A Linguística Aplicada Crítica, em diálogo com outros campos do conhecimento, tem um papel relevante, nesse cenário, quando se investiga sobre como se entende e se empreende o ensino de línguas, na perspectiva dos multiletramentos, utilizando tecnologias digitais, já que lhe convém trazer à tona novos esquemas de politização para o ensino de línguas em geral. Segundo Pennycook (2001), se antes a educação estava voltada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou comunicativas, hoje, pretende transcender o espaço pedagógico para promover mudanças; se antes a linguagem estava separada do/a aprendiz e do mundo em

que ele/a vive, agora, é vista como um instrumento político de transformação social; se antes o discurso não ocupava um lugar de destaque na aprendizagem de línguas, agora, ele é fundamental na compreensão da realidade. Trata-se de insistência necessária para que se possa concretizar um ensinar e aprender num viés crítico.

Para tanto, farei uso da pertinência do diálogo entre a Linguística Aplicada Crítica e os construtos teóricos, referentes à teoria dos Letramentos, dos Novos Letramentos e dos Multiletramentos, à luz de Street (1984, 2014), Barton e Hamilton (1994; 2000), Cope e Kalantzis (2000, 2008, 2012), Lankshear, Snyder e Green (2000), Kleiman (2003), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Silva (2008 e 2013) e Monte Mór (2007). As discussões referentes a essa teoria tratam, nos âmbitos histórico, social e cultural, de novas agências de letramento ao discuti-lo como autônomo, ideológico, semiótico, crítico, digital, entre outras especificidades. Isso porque são estabelecidas interações com formas múltiplas de uso da linguagem em interface com as práticas situadas. Esse é um espaço propício à desconstrução de uma perspectiva linear de ensino de línguas.

Serão afiliadas a este trabalho as discussões de Lévy (2000), Lemos (2009), acerca da sociedade tecnológica e da cibercultura, de Foucault (1995) e de Cupani (2016) sobre referenciais de tecnologia que transcendem o artefato tecnológico, pois trato de tecnologia como um pensamento e uma atitude tecnológicas que integram um saber e um fazer em termos de empreendimento prático e reflexivo na construção de possíveis resoluções para os problemas da vida cotidiana.

Considero também oportuno o diálogo com as abordagens de Pretto (2011) e Aragão (2007) que integram a formação docente no contexto do ensino e aprendizagem de línguas e sua interface com as tecnologias, com outros referenciais de linguagem (BARTON e LEE, 2015); considerações em torno de ambientes digitais constituídos por blogs, facebook, e-mail, ora tratados como gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2004), ora como gêneros discursivos digitais (ROJO, 2013 E ROJO E BARBOSA, 2015) ou ainda como produções remixadas, transmutadas (ARAÚJO e LEFFA, 2016); as tessituras das OCEM1, relacionadas ao letramento crítico (PENNYCOOK, 2001; MATTOS, 2011), aos aspectos para a

construção e recepção de sentido do texto, à multimodalidade e aos hipertextos, conforme a BNCC (2015 e 2016), Kress & Van Leeuwen (1996), Santaella (2005, 2008), Mayer (2001), referenciado por Dionísio (2011), e Marcuschi (2005), respectivamente e, Tardiff (2002), Nóvoa (1997), Almeida, Alves, OSB e Lemos (2014) no que concerne à construção da profissionalidade e de um web currículo.

A pesquisa proposta tem perfil qualitativo, uma vez que busquei conhecer em profundidade uma realidade específica: as representações dos docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais no contexto do ensino médio, sem intentar a quantificação de dados, mas a compreensão de singularidades. A partir de então, em processos de pesquisa-formação, individual e coletiva, pudemos redimensionar olhares e ações referentes ao lugar das tecnologias digitais no ensino de línguas o que se estenderá, oportunamente, a outras práticas docentes com as quais for possível interagir.

Dada a complexidade do objeto, a formação e a ação docente em suas relações com a prática de ensino de línguas baseada no trabalho ambientes digitais, fez-se necessário o desenvolvimento de um estudo que integrou instrumentos de geração e coleta de dados de diversas naturezas. Assim, este estudo caracteriza-se como híbrido, do ponto de vista metodológico, apresentando etnografia (para a etapa que envolve o conhecimento da formação e prática docente dos professores participantes) e, como serei também um dos sujeitos da pesquisa, desenvolvi uma autoetnografia. A escrita autoetnográfica é reveladora das diferentes vozes culturais interiorizadas pelo *self*, ao longo de sua trajetória pessoal, e advindas das relações por ele estabelecidas com outros em contextos específicos (VERSIANI, 2002).

Fomos 03 (três) os sujeitos da pesquisa, docentes que atuam no Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul: 02 (dois) de Língua Portuguesa (uma outra professora e eu) e 01 (um) de Língua Inglesa, todos participantes de um curso de extensão em Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais - CATE. O referido curso – um dos poucos investimentos na formação docente no âmbito do trabalho pedagógico com as tecnologias digitais - foi uma proposta da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC) da Bahia e do Instituto Anísio Teixeira (IAT), desenvolvida, em 2014

e 2015, pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEAD/UNEB), também responsável pela oferta dos recursos de mediação tecnológica para viabilizá-lo. O curso, realizado em um ambiente virtual, www.avate.uneb.br, teve por objetivo principal instrumentalizar todos os professores da educação básica da rede pública estadual no uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na prática escolar.

O percurso metodológico desta pesquisa se fez em três momentos, sendo o primeiro e o segundo mais voltados para a compreensão de nossas interações na sociedade tecnológica, de representações acerca dos multiletramentos e do ensino de línguas em ambientes digitais. Durante dois meses (em julho e agosto de 2016), em encontros semanais, foram aplicados questionários, desenvolvidas entrevistas, a partir de diálogos reflexivos, registrados em áudio, para construir dados sobre as nossas representações acerca do ensino e aprendizagem de línguas, contemplando práticas de leitura e escrita nesses ambientes.

Num segundo momento, em encontros quinzenais, durante dois meses (setembro e outubro de 2016), tivemos uma produtiva oportunidade de fazer leituras dialogadas reflexivas de partes integrantes das DCNEM, das OCEM 1 e da BNCC (2015 e 2016) – 1ª e 2ª versões - no sentido de avaliar nosso conhecimento acerca desses documentos, o nível de aproximação entre eles e a prática docente e como contemplam as tecnologias digitais no trabalho com o ensino e aprendizagem de línguas. Na leitura do recorte desses documentos, atentamos para o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, refletindo sobre a concepção de língua que norteia os documentos, a proposta metodológica para o ensino de leitura, escrita, oralidade, análise linguística, a atenção dispensada aos gêneros discursivos, a abordagem sobre letramento crítico, multiletramento, hipertexto, multimodalidade, dimensões para a recepção e a construção do sentido do texto e o trabalho com cidadania.

Ressalta-se aqui que esses documentos foram selecionados, pois, no momento, eram as produções mais atuais no que se refere a orientações curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas que contemplavam o trabalho com o eixo

tecnologias (DCNEM), com o universo multissemiótico (OCEM) e com a comunicação e cultura digital (BNCC).

Do terceiro momento, com duração de dois meses (novembro e dezembro de 2016), fez parte a análise de práticas leitoras e escritoras em ambientes digitais nos quais utilizamos: blog, e-mail, whatsapp e facebook. Para tanto, tivemos como apoio um dos campos de atuação sugeridos pela BNCC (referente às práticas culturais das tecnologias da comunicação e da informação, tendo em vista duas competências gerais: comunicação e cultura digital) e dimensões propostas pelas OCEM 1 no âmbito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Nesse momento, procedi também com uma análise das sequências didáticas, em ambientes digitais, planejadas e desenvolvidas por nós.

Em grupo, refletimos sobre as nossas práticas e, juntos, analisamos as ocorrências, pensando nas que resultaram em aprendizagem e nas que não foram bem-sucedidas. Tivemos acesso a registros de práticas de ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais (interagindo com a leitura dialógica do texto *O Uso do Whatsapp na Aula de LP* de Barcellos e *Gêneros Discursivos nas Aulas de Língua Inglesa: uma Proposta para a Escola Pública* de Rosa e Basso), de modo que, nesse processo de pesquisa-formação, pudemos refletir sobre aspectos significativos, a partir da leitura, que poderiam servir a nossa prática, nessas outras experiências.

Falar em pesquisa-formação, como um desdobramento da investigação-ação e inovação na formação docente, remete-nos ao fato de que essa perspectiva de pesquisa empoderou professores pesquisados à medida em que foi realizada. Há um bom tempo, tem-se realizado pesquisas, tendo o professor como um sujeito e suas práticas como amostras. Outro referencial de pesquisa é viável quando “pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino” (BUENO, 2000, p. 07).

De acordo com Josso (1999, 2004), a metodologia desse tipo de pesquisa pode possibilitar uma formação significativa de professores, sendo a dimensão da escuta importante elemento que permite a experiencição da alteridade e a ampliação dos

registros pensados pelo sujeito que narra por meio do olhar do grupo. A pesquisa-formação, como desencadeadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes, surge na realidade e transforma-a, formando (BARREIRO, 2009).

Os conhecimentos construídos na pesquisa realizada, em coerência com a metodologia utilizada, contemplam nossas vivências pessoais e, essencialmente, profissionais, sustentando diferentes experiências que pertencem à formação e atuação docente. E, assim, usando o princípio da reflexividade (em que autoavaliemos nossos fazeres e saberes docentes, tendo em vista o refinamento destes), fomos nos conhecendo melhor, nos entendendo como professores de línguas, vislumbrando propostas de trabalho que ressignificassem o nosso fazer docente, em especial, para essa discussão, em interação com tecnologias digitais.

Posteriormente, a esse momento de pesquisa-formação, investi na geração dos dados com a análise do conjunto destes, considerando pertinente uma triangulação e sistematização dessas informações em alguns pilares: a interação do docente de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no cenário das tecnologias digitais; formação docente para o trabalho com as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas; o lugar das tecnologias digitais nos documentos curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio: DCNEM, OCEM E BNCC e multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

Não se tem aqui simplesmente a intenção de se compreender e descrever fazeres e saberes referentes ao ensino de línguas em ambientes digitais, mas, dado o caráter dinâmico desta pesquisa, de refletir sobre como colaborar com a análise, interpretação, problematização e possibilidades teórico-práticas necessárias a um ensino e aprendizagem de línguas que lida com a linguagem para além de uma concepção behaviorista e cognitivista por entendê-la num construto social, ideológico, submetida a relações de poder, multimodal e à disposição do produtor de sentido, isto revelado em saberes e fazeres docentes e, por assim dizer, em propostas curriculares que alicerçam a nossa atuação e formação .

Nos capítulos desta produção, inicialmente, tratarei de especificidades da proposta metodológica desta pesquisa, o que consistirá em uma descrição interpretativista

do tipo e natureza da pesquisa, no escopo da abordagem fenomenológica, qualitativa (SCRIBANO e SENA, 2009; SMITH, 2005, TELLES, 2002), de cunho auto e etnográfico (VERSIANI, 2002; ELLIS, ADAMS E BOCHNER, 2011), contemplando ainda um referencial que discorre sobre a pesquisa-formação (BUENO, 2000; JOSSO, 1988, 2004 e BARREIRO, 2009). Caracterizo também os sujeitos e cenário da pesquisa, instrumentos utilizados, dados sistematizados, estabelecendo interfaces com a lente teórica que constitui a base epistemológica desta produção.

No segundo capítulo, discutirei sobre cultura do ensino e aprendizagem da língua escrita, problematizando a ênfase comumente dada ao código da língua como condição para o domínio da escrita e inserção na cultura escrita, com base nas discussões de Marinho e Carvalho (2010). Para tanto, serão tecidas algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem de línguas, perpassando: pelo terreno estruturalista (SAUSSURE, 1973; CHOMSKY, 1986) e as interações com a língua como cultura (MENDES, 2010; RAJAGOPALAN, 2010; KAMARADIVELU, 2012); pela perspectiva de descongelamento da linguagem em diálogo com tecnologias digitais em contextos de culturas situadas e híbridas (MONTE MÒR e MENEZES DE SOUZA, 2015), bem como pelos letramentos (KLEIMAN, 2003), novos letramentos em eventos situados no ensino aprendizagem de línguas (COPE E KALANTZIS, 2000), o que pode possibilitar um entrelugar para o instaurar dos multiletramentos (ROJO, 2013 e ROJO E BARBOSA, 2015).

No terceiro capítulo, ancorada em Lévy (2000), Lemos (2009), Cupani (2016), Foucault (1995), tenho a necessidade de adentrar em um caminho peculiar que contempla a reflexão sobre e o uso de tecnologias digitais para além da interação e manuseio do artefato tecnológico, mas como em sua dinâmica a tecnologia pode interferir em um pensar e em atitude humanas. Percorrer por esse caminho é investir na compreensão sobre pensar e agir tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem de línguas num viés, não só no que se refere à dimensão pedagógica, mas filosófica e histórica cujo tratamento (no caso dessas duas últimas) ainda é incipiente no rol das pesquisas científicas.

Soma-se a essas considerações a discussão peculiar ao quarto capítulo sobre o fato de a formação do professor interferir no instaurar de multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Entender e efetivar o ensino e aprendizagem de línguas nessa perspectiva nos faz compreender que a ação pedagógica transcende o ofício e a missão da docência por se entender que as interações educativas no contexto atual implicam no investimento na profissionalidade (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997 e 2005). Nessa lógica, acredito que o uso das tecnologias torna-se consequência de uma mudança de postura dos professores que passam a compreender o potencial tecnológico para a construção de ricos ambientes de aprendizagem. Ressalta-se que o investimento em um web currículo será oportuno nesse processo (ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014).

No capítulo final, apresentarei, em diálogo com os fundamentos anteriores, uma análise da triangulação dos documentos de pesquisa no sentido de entender e problematizar um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, mais precisamente, tratando das interações dos sujeitos docentes na sociedade tecnológica digital, do nosso processo de formação inicial e continuada para o trabalho com as tecnologias digitais, do lugar dessas tecnologias em documentos curriculares e de como mediamos propostas didáticas nesses ambientes.

Vê-se que no ensino e aprendizagem de línguas,

[...]além de novas práticas de letramento relacionadas à diversidade de mídias e mídias em que os textos contemporâneos circulam e além das relações com um mundo globalizado, as escolas brasileiras também precisam considerar os letramentos locais de um alunado diversificado, ou seja, é preciso ampliar as práticas letradas que dão base aos eventos de letramentos escolar. (ROJO e MOURA, 2011, p. 3)

Falar desse lugar é um exercício intelectual e político necessário. Na condição de docente-pesquisadora, destaco meu anseio em fortalecer minha inscrição nesse processo, pois o que se coloca em tese não é, necessariamente, a descrição de um ensino e aprendizagem de línguas por meio de artefatos tecnológicos, mas como é possível mobilizar pensamentos, ações, formações, autoformações docentes no sentido de viabilizar e/ou fortalecer o instaurar os multiletramentos em

eventos escolares situados. Nesse sentido, a técnica aqui transcende à referência de instrumental para mobilizar um saber e um fazer docente.

A intenção, portanto, com essa proposta de pesquisa, é investir em eventos situados de educação linguística que tem no cerne o uso crítico da linguagem como um polissistema complexo, bem como nesse lugar que o professor ocupa como um agente mediador de multiletramentos em interação com tecnologias que nos afetam e desafiam cotidianamente.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO: A ETNOGRAFIA E A AUTOETNOGRAFIA SOBRE SABERES E FAZERES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS

E, assim, começo a minha itinerância nesta pesquisa, adentrando ao CETEP do Baixo Sul – Gandu/BA, híbrida: como pesquisadora inquieta com as representações de docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) em ambientes digitais e, ao mesmo tempo, na condição de docente que precisa investigar/problematizar como entende e empreende esse processo. Nesse sentido, aqui, a etnografia e a autoetnografia se intercambiam, e a apreciação qualitativa do fenômeno será um alicerce à apreciação descritiva, reflexiva e problematizadora do objeto de pesquisa.

Não penso em negar o que eu e os outros dois docentes, sujeitos desta pesquisa, construímos referente às atividades pedagógicas, mas suscitar mutuamente a nossa condição empreendedora de ensino de línguas que requer interações outras num contexto em que novas tecnologias motivam formas de leitura e de escrita, as quais subjazem, não apenas, o domínio da técnica da língua escrita, da tecnologia enquanto artefato, mas o convívio produtivo com diferentes letramentos numa perspectiva histórica, social, cultural e ideológica, lançando mão do aguçar da criticidade dos sujeitos.

O meu percurso no Magistério, na Graduação em Letras, em algumas especializações – entre as áreas de educação e de letras -, o Mestrado em Letras, Linguagens e suas Representações, cada um ao seu tempo, foram me oportunizando a compreensão de que, de fato, pesquisa e ensino são interdependentes (FREIRE, 2004). Mas, até então, em pesquisas acadêmicas, dispensei mais atenção ao saber e ao fazer do outro no processo ensino e aprendizagem. Neste momento, sinto-me ávida a questionar-me sobre conhecimentos que construí, práticas de ensino de língua portuguesa que tenho empreendido em ambientes digitais, em especial, acerca de sua relevância para os atores desse processo. É tempo de buscar possíveis respostas para a desordem sobre a qual eu me queixo.

Para tanto, tenho como apoio um instrumental que integra a entrevista, o questionário, a observação da prática (com gravação em áudio e vídeo e registros em diário de campo), a discussão sobre documentos curriculares que tratam do ensino de línguas com tecnologias, a exemplo das DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012); das OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Documento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) e da BNCC - Base Nacional Curricular Comum (2015 e 2016), a participação dos sujeitos no CATE - Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais -, mais precisamente, no fórum do AVATE (Ambiente Virtual de Aprendizagem) desse curso, bem como a apreciação de livro didático de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, do Projeto Político Pedagógico, da proposta curricular e, num momento de reflexão-ação-reflexão do grupo de estudo, de sequências didáticas empreendidas em ambientes digitais como facebook, blog e whatsapp.

A abordagem a seguir busca elucidar que não há universalidade e hierarquia entre os letramentos, mesmo que a ênfase no trabalho com uma perspectiva da tecnologia da língua escrita, considerada legítima, tenha um destaque no cenário investigado. No momento em que pensamos no que e como ensinar a língua (fazendo o uso da tecnologia como metodologia que subjaz o pensar e o fazer tecnológicos para além do uso da tecnologia como um produto (CUPANI, 2016), mas dela como um signo, um instrumento de poder, de domínio de si e do corpo (FOUCAULT, 1995), podemos dizer que, na ação docente - em ambientes digitais -, multiletramentos, timidamente, se instauram, vão tomando corpo, tendo voz, à medida em que somos sujeitos da sociedade tecnológica. O protagonismo juvenil tem encontrado espaço nas práticas leitoras e escritoras, nesses ambientes, e, simultaneamente, letramentos se interseccionam nesse processo.

Nesse contexto, entendo como relevante enveredar em reminiscências que representam a minha construção como docente pesquisadora, bem como apresentar uma abordagem memorialística de traços da identidade profissional dos outros dois sujeitos dessa pesquisa. Em sequência, irei situar a escola – por onde andei e também pude me encontrar -, os instrumentos usados na pesquisa e os encaminhamentos para a construção e análise de dados.

2.1 ENTRE A ETNOGRAFIA E A AUTOETNOGRAFIA

Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.

(Carlos Drummond de Andrade, 2002)

De fato, adentrar nos meandros de uma pesquisa promove a sensação revelada pelo “eu” no texto de Drummond. Sou impulsionada pela procura de algo que pode se configurar como uma representação para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Outras representações que, no momento, meu olhar não consiga contemplar, certamente, existirão.

A itinerância do narrador de Seis Passeios pelo Bosque da Ficção de Umberto Eco é, em potencial, uma metáfora que contribuirá para essa investigação. Investigar práticas de ensino de línguas – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – numa performance etnográfica e autoetnográfica, em um cenário que oferta caminhos vários, como os que se bifurcam em um “bosque”, serve, algumas vezes, a constatações básicas, mas também oportuniza o aprofundamento de questionamentos, aguça interpretações, sugere novas itinerâncias no percurso da pesquisa com chances de se ter compreensões do fenômeno ou, até mesmo, de lançar outros olhares investigativos para ele.

Nesse cenário, acompanha-me o questionamento, referenciado na introdução deste trabalho, que se encontra no cerne da minha performance pelo bosque: como se configuram saberes e fazeres docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas, tendo em vista o processo de formação para o trabalho em ambientes digitais no contexto do Ensino Médio do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul de Gandu-BA?

O princípio da reflexividade desenvolvido no caminhar pelo bosque é um forte aliado para se assegurar possíveis respostas para esse problema. De acordo com Schon (1992), professores reflexivos necessitam participar de práticas reflexivas, vivenciando o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a

reflexão na ação. Assim, o sujeito docente tem a oportunidade de analisar o que pensa, sente, faz, podendo refinar e/ou redimensionar as atividades pedagógicas.

Zeichner (1993) adverte que a reflexividade não consiste em uma ação individual (o que é enfatizado por Schon), mas coletiva, propondo que haja: a prática como eixo central de análise e de reflexão da ação docente; a coerência entre currículo de formação inicial e um programa de formação continuada; o entendimento da formação como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional; a necessidade de o professor possuir capacidade de autodesenvolvimento; a valorização do professor como profissional e intelectual transformador.

Na pesquisa que realizei, a reflexividade tomou corpo por meio da autoetnografia e na etnografia com as quais tive a possibilidade de revelar o que entendemos e empreendemos sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Sobre mim e sobre o outro, houve oportunidade de reflexão/ação acerca de: como interagimos na sociedade tecnológica; qual o lugar da tecnologia digital no contexto escolar e em documentos curriculares; como essas tecnologias fazem parte do processo de formação docente e têm sido usadas na prática pedagógica, tendo em vista, não apenas, o domínio da tecnologia do sistema da língua escrita e de artefatos tecnológicos, mas também a formação crítica do cidadão.

O investimento na natureza qualitativa da pesquisa contribuiu para tanto, porque o seu propósito não foi apontar numericamente a frequência e a intensidade das ações dos sujeitos pesquisados sobre o que se entende e empreende acerca do tema evidenciado, mas descrever, interpretar e problematizar o fenômeno pesquisado, apreciando as suas especificidades qualitativas.

De acordo com Telles (2002) e com Gil (2010), a pesquisa qualitativa ocupa-se do modo como indivíduos e grupos de indivíduos veem e entendem o mundo ou uma parte específica dele, e como constroem significado e conhecimento.

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. [...] consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas,

fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 3)

No âmbito da Fenomenologia⁵, não é coerente empreender a pesquisa com uma postura cartesiana, positivista, peculiar ao pensamento moderno, mas lançar-se à interpretação do objeto pesquisado, entendendo que entre uma célula e um microscópio, há um olho que vê (BRANDÃO, 2008) e esse olho é humano. Um fragmento da canção “Como 2 e 2” de Caetano Veloso alude à desconstrução do racional quando, em seus versos, o eu-lírico diz: “Meu amor, tudo em volta está deserto, tudo certo, tudo certo como dois e dois são cinco.” O pesquisador é um transgressor no sentido de não se apegar a respostas únicas, definidas, determinadas e inquestionáveis.

Proponho um diálogo entre essa abordagem, que transcende o positivismo, e a pesquisa de natureza etnográfica, pois etnografia, segundo Street (2010), não tem que pertencer a uma disciplina específica. E quem atua em Educação ou Linguística não tem que ter medo de trabalhar com essa perspectiva como se pertencesse exclusivamente a outra área.

A etnografia, para Harris (1968), é um projeto qualitativo em que o pesquisador descreve e interpreta traços comuns no tocante a valores, comportamentos, crenças e linguagem de um dado grupo. Envolve apreciações ampliadas desse grupo por meio de observação participante, realização de entrevista, aplicação de questionário. Segundo Wolcott (1988), é preciso, numa etnografia, responder ao que as pessoas, em um dado contexto, têm de saber e fazer para que o sistema funcione.

Para Telles, a pesquisa etnográfica

É frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma

⁵ A partir da segunda metade do século XX, há um destaque para a Fenomenologia como um referencial às pesquisas, tendo como aporte as ideias de Heidegger. Para o filósofo, é necessário recolocar a questão do "sentido do ser" esquecida pela metafísica tradicional. (LYOTARD, 1999)

escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos (TELLES, 2002, p. 102 e 103).

Conforme Silva e Silva (2016), etnografia consiste em compreender o campo em sua singularidade desprendendo-se de uma previsibilidade sobre o seu funcionamento. No tocante a saberes e fazeres no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, trata-se de um inquietar-se com o como se dá esse processo,

[...] não para buscar o que pressupomos ou para apontar as faltas, mas para compreender, de fato, como se dá a aprendizagem da língua, como transformar os paradigmas para o ensino da língua e como compreender o processo contínuo de formação inerente ao fazer do docente que ensina a língua. (SILVA E SILVA, 2016, p. 228)

Entendo que me inserir no contexto do CETEP do Baixo Sul, interagir mais de perto com os demais sujeitos durante 06 (seis) meses, refletir sobre o que entendemos e o que empreendemos acerca do ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, tendo em vista como se configuram os multiletramentos em práticas pedagógicas, foi uma experiência oportuna de etnografia.

É interessante o que nos diz Street (2010) sobre uma abordagem etnográfica para a aprendizagem pedagógica e o currículo que tem o propósito de descobrir o que as pessoas do lugar já sabem e aprender sobre o letramento das pessoas. Falamos, assim, de “perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem” (STREET, 2010, p. 52).

Diálogos com os sujeitos, a receptividade perseverante peculiar aos nossos encontros, inquietudes comuns, a vontade de entender e empreender melhor o ensino de línguas, também em ambientes digitais, nos uniram. Não estive sozinha no bosque. E o compromisso e engajamento com o ensino e aprendizagem de línguas nesse lugar tomou conta de mim.

Nessa perspectiva, encontrava-me preenchida de um sentimento misto: era a professora da escola que se mesclava com a pesquisadora, adentrei em um lugar de pertencimento há um bom tempo, como se estivesse em um novo ambiente, com um olhar mais aguçado. Estava num entrelugar. Eu não ia confinar-me ali, mas

a intenção era ter, num tom mais aproximado, aquele lugar em mim e eu me sentir naquele/daquele lugar. Daí, investir também na autoetnografia.

A autoetnografia trouxe à tona peculiaridades idiossincráticas a respeito do que entendo e empreendo no cenário do ensino de línguas propenso a interação com multiletramentos em práticas pedagógicas com tecnologias digitais. A intenção foi também ver com os olhos de dentro, o que talvez, tão somente, a contemplação do pesquisador imparcial não conseguisse elucidar. E, assim, fui traçando diálogos na pesquisa como o meu próprio caminhar profissional pelo contexto pesquisado.

Jones, Adams, Ellis (2013) afirmam que a autoetnografia surgiu como uma perspectiva de estudos socioculturais, para estudar a experiência pessoal, destacando-a como relevante ao estudo da vida cultural no contexto das relações de modo a revelar o conhecimento de dentro do fenômeno. Pode-se entender o método autoetnográfico como menos alienador; ao utilizá-lo, o pesquisador não precisa desconsiderar sua subjetividade, pois o eu pesquisador torna-se visível no processo e só existe conectado ao entorno.

Na autoetnografia, o pesquisador vivencia a reflexividade representada pela

[...] consciência de si e a reciprocidade entre o pesquisador e os outros membros do grupo, o que conduz a uma introspecção guiada pelo desejo de entender ambos; [...] clama pelo engajamento pessoal como meio para entender e comunicar uma visão crítica da realidade, de forma que engajamento, negociação e hibridez emergem como temas comuns de uma variedade de textos autoetnográficos [...] resiste à finalidade e fechamento das concepções de si e da sociedade, pois é concebida como algo relacional, processual e mutável. (JONES, ADAMS, ELLIS, 2013, p. 389)

Em *Autoetnografia, uma alternativa conceitual*, Versiani discute a autoetnografia como uma alternativa oportuna quando pesquisadores intencionam enfatizar “o caráter processual e intersubjetivo” (VERSIANI, 2002, p. 57) das construções discursivas, a fim de não dar espaço a essencialismos e cristalizações no que se refere a subjetividades e identidades. Esse é um investimento para se questionar e pensar em outra possibilidade do modelo de autobiografia proposto no século XVII – eurocêntrico e hegemônico. Numa vertente iluminista, a subjetividade do sujeito unívoco e estável era considerada cristalizada, metafísica.

Há necessidade de se atribuir um valor político à autoetnografia na visibilidade da autobiografia, mais especificamente, de grupos marginais, ou seja, em contextos específicos. É necessário “ênfatizar alternativas discursivas nas quais a subjetividade é compreendida como construção dialógica em processos interpessoais que ocorrem em contextos multiculturais”. (VERSIANI, 2002, p. 58)

A alternativa, conforme Versiani (2002), consiste em entender o sujeito histórico construído dialogicamente a partir das relações com outras subjetividades com a presença do Outro na escrita do Eu: memórias, traços históricos em que se deu a subjetivação, as vozes, a autorreferência fragmentária e dialógica permitem que outras vozes culturais perpassem para a escrita.

A escrita autoetnográfica é reveladora das diferentes vozes culturais interiorizadas pelo self, ao longo da trajetória pessoal, e advindas das relações por ele estabelecidas com outros em contextos específicos. É um espaço em que as memórias pessoal e coletiva se interconectam por meio de subjetividades historicizadas e contextualizadas. Assim, em diálogo com a minha experiência docente e as vivências pedagógicas de outros dois educadores concernentes ao ensino de línguas em ambientes digitais, invisto numa pesquisa que não nega a experiência pessoal e não privilegia um sujeito essencializado. A ideia não é falar pelo outro ou sobre o outro, mas com o outro.

A autoetnografia me permitiu quebrar antigos paradigmas da exclusão da subjetividade, para que a pesquisa tivesse significado mais real ao ver de perto para também ver de longe o que entendo e empreendo no que tange aos multiletramentos em ambientes digitais no contexto do ensino e aprendizagem de línguas.

A interação com a etnografia e a autoetnografia também tornou possível a vivência da pesquisa-formação no contexto pesquisado o que nos remete a seguinte reflexão:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2004, p. 29).

Telles (2002), com foco na dimensão ética da pesquisa e na relação universidade-escola, sinaliza que sujeitos, muitas vezes, se negam a participar de pesquisas, porque o contato com o pesquisador é efêmero e circunstancial. Bueno (2000) destaca que os docentes, geralmente, são reduzidos a objetos de estudo, o que pode justificar a discussão de Telles (2002). Há, assim, a legitimação da escola como espaço do fazer e da universidade como espaço do pensar, segregando professor e especialista, prática e teoria.

A fim de se ter um referencial mais efetivo de pesquisa “...pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino” (BUENO, 2000, p. 07). Considerou-se necessário, então, viabilizar a conciliação entre pesquisa e formação docente, tendo em vista a relevância das intervenções no contexto escolar, a partir de ações dos professores para transformar sua realidade numa perspectiva processual e contínua (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012). Esta pesquisa, pelo seu potencial de intervenção, poderá favorecer processos de conscientização e, assim, aproximar pesquisa e educação como práticas formativas que permitem o aprimoramento dos que atuam em eventos educacionais.

Essa proposta é desafiadora. Nem sempre há condições para que nós professores sejamos professores-pesquisadores, a exemplo de disponibilidade de carga horária e instalações apropriadas no contexto da pesquisa. Mas, quando se entende da importância de realizar um trabalho conjunto – pesquisador-sujeito e sujeitos -, vamos construindo possibilidades de se agenciar formação, com a intenção de discutir o que entendemos sobre determinados aspectos do processo ensino e aprendizagem, como o tornamos efetivo, quais as nossas potencialidades e limites.

Assim, a formação continuada promove situações em que os próprios educadores tenham condições de produzir saberes sobre suas práticas em interface com as teorias educacionais, considerando processos de pesquisa/inquietudes e colaboração em seus espaços de trabalho.

É significativo quando a realização da pesquisa-formação, em função do seu caráter crítico, reflexivo e transformador, viabiliza o potencial emancipatório e crítico do sujeito de modo que não se lide com ele como objeto. Essa proposta surge da realidade de ação, chama o sujeito para participar, transforma o processo, permite trocas entre os saberes e a busca pelo novo.

Vale destacar que quando estava com os sujeitos no CETEP do Baixo Sul, senti a relevância da pesquisa para nós. Não vivenciei uma etnografia e uma autoetnografia apenas para construir dados e buscar respostas irrefutáveis. A todo momento, sentia que a proposta era acolhida, sentíamos-nos à vontade para revelar nossos olhares, impressões, dúvidas acerca de nossa interação na sociedade tecnológica, de como o ensino de línguas em ambientes digitais tem contemplado os multiletramentos, de nosso conhecimento sobre o lugar do trabalho com tecnologias digitais no ensino de línguas em documentos curriculares e de como se deu e se encontra nosso processo de formação para tornar significativo esse trabalho pedagógico.

O processo de pesquisa-formação faz sentir, na prática, o crescimento epistemológico e metodológico que estamos experienciando. Grupos no facebook e nos blogs não estão apenas a serviço da postagem de resumos de obras literárias (peculiaridade de um momento de minha prática pedagógica, de acordo com registros que constam na entrevista aplicada em agosto de 2016), contudo, encontram-se à disposição para se ter acesso a informações, criticar pontos de vista e defender argumentos. O whatsapp é um aplicativo que facilita práticas de leitura e de escrita significativas por meio das quais o jovem revela o protagonismo e suas condições de letramentos híbridos num entrelugar que já permite o instaurar de multiletramentos; não está à disposição, tão somente, para envio de fotos de páginas de livro (o que vimos no fazer pedagógico de Lindaura segundo registros que constam no questionário aplicado em julho de 2016), mas pode suscitar pensares, debates, defesas de argumentos, escolhas de comentários, também usando sons, imagens, além dos registros escritos. Aspectos de vivência da cidadania já estão no cerne das produções dos educandos em língua inglesa revelados em uma foto-história, editada com o apoio de tradutores do google e de sites que contribuem para a edição de textos (uma percepção na atuação de

Oswaldo conforme registros na análise de aulas desse professor em outubro de 2016).

O investimento na pesquisa-formação precisa ser uma constante de modo que a cultura da reflexão-ação-reflexão seja uma prática natural no fazer docente. Além disso, precisamos que os multiletramentos nas práticas em ambientes digitais se instaurem efetivamente, tendo o trabalho com a tecnologia da língua escrita como um aliado e não como um fim em si mesmo.

A proposta de etnografia, autoetnografia e da pesquisa-formação encontra-se com o que Débora Cameron (1993) discute sobre pesquisa social por referir-se a uma possibilidade de pesquisa epistemológica, crítica, política, engajada que empodera, tanto o pesquisado como o pesquisador, em nível intelectual e de experiência no sentido da ação, o que é complexo e requer expressiva atenção.

2.2 POR ONDE ANDEI E TAMBÉM PUDE ME ENCONTRAR

O seu olhar lá fora
 [...]

O seu olhar no meu
 O seu olhar seu olhar melhora
 Melhora o meu
 [...]

O seu olhar agora
 O seu olhar nasceu
 O seu olhar me olha
 O seu olhar é seu

(Arnaldo Antunes, 1995).

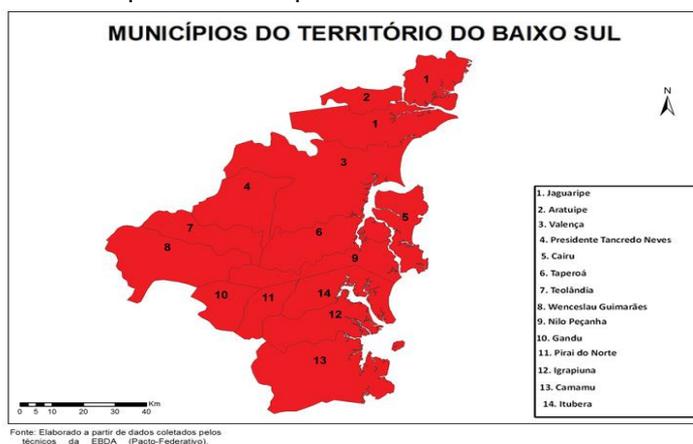
O engajamento na etnografia, na autoetnografia e na pesquisa-formação aguça o nosso olhar, no percurso pelo bosque, o qual apresenta o que a nossa miríade pode contemplar como o resultado de uma interface com outros olhares. Estes refinam as nossas possibilidades de ver conforme aponta o eu-lírico na canção acima.

Essa mescla de olhares foi produtiva no cenário central do bosque: o Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul. Quando me pergunto, por que no CETEP do Baixo Sul? Sou docente dessa escola há 09 (nove) anos, estabeleço interações profissionais com os docentes de línguas, também sujeitos da pesquisa,

há mais de 10 (dez) anos. Discutir, registrar, descrever, refletir, interpretar e problematizar sobre como entendemos e empreendemos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, dentro desse campo de pesquisa e fora dele, contribui para apreciação do objeto de estudo. Trata-se de lançar outros olhares para o antes visto e vivido e, possivelmente, empreender novas formas de tratar desse objeto em nível epistemológico e experiencial no sentido da práxis.

O Centro está situado⁶ no município de Gandu, na mesorregião Sul Baiano IBGE/2008 e na microrregião Ilhéus-Itabuna IBGE/2008. Limita-se ao Norte com Wenceslau Guimarães e Ituberá; ao Sul, com Ibirataia, Ibirapitanga e Nova Ibiá; ao Leste, com Ituberá e Camamu e ao Oeste, com Itamari. Situa-se a 290 km da capital baiana por via rodoviária, às margens da principal rodovia federal, BR-101, que liga a capital do Estado à região.

Figura 01 – Mapa dos municípios do Território do Baixo Sul da Bahia.



Fonte: <http://www.dendenews.com/2013/08/15-municipios-do-baixo-sul-terao-suas.html>. Acesso em outubro de 2018.

Em julho de 1959, época da emancipação de Gandu, a maior parte da população concentrava-se na zona rural. Aos poucos, o êxodo rural foi modificando essa realidade. O número de habitantes estimado pelo IBGE (2011) é de 33.234 (trinta e três mil e duzentos e trinta e quatro), sendo que cerca de 82% da população vive na zona urbana. O crescimento da população urbana em detrimento da rural foi influenciado pelos seguintes aspectos: mudança da estrutura econômica da

⁶ Referenciais disponíveis em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gandu>. Acesso em dezembro de 2017, bem como no Projeto Político Pedagógica do CETEP do Baixo Sul (edição 2018).

sociedade; busca por melhores condições de vida; desenvolvimento tecnológico e crise da lavoura cacauera. Estes motivaram o esvaziamento do campo e a concentração populacional nas periferias das áreas urbanas com infraestrutura insuficiente.

Morros, montes, serras, planícies, campos, rios, lagos e riachos integram a paisagem natural do município. Há presença reduzida da Mata Atlântica e vegetação de pastagem, sendo que a área desenvolvida para o cultivo do cacau forma uma paisagem artificial. A vegetação é um reflexo da paisagem, marcando o aspecto visual da cidade.

O comércio local integra várias atividades econômicas dentre desenvolvidas em revendedoras de veículos, firmas de compra de cacau, lojas, locadoras, supermercados etc. Dispõe também de várias pequenas indústrias no setor de cerâmica, adubos, madeireiras, fábrica de colchões e metalúrgicas. A sustentação econômica do município baseia-se na agricultura. Gandu já foi considerada grande produtora de cacau antes da enfermidade conhecida como vassoura de bruxa que infestou as plantações, reduzindo muito sua produção e gerando grande crise econômica. A Prefeitura constitui a fonte empregadora principal do município, o que causa grandes problemas para a administração. Assim, a cidade carece de indústrias, fábricas e outras alternativas para dirimir o problema do desemprego.

Na cidade, cultua-se, em maior incidência, religiões como a católica, a protestante, o candomblé e o espiritismo. Antes, os aspectos culturais mais marcantes para a população, eram as festas religiosas, procissões etc. Atualmente, folguedos do São João são valorizados pela população e visitantes que aproveitam a semana de festejos na Praça para expor, vender e comprar produtos do artesanato local. Em épocas atrás, aconteciam grandes Carnavais, Terno de Reis, Bumba Meu Boi, queima de Judas no sábado de Páscoa, pau de sebo e outros eventos festivos. Hoje, existem algumas associações, a exemplo da Associação dos Artesãos que estimula a criação, a divulgação e comercialização dos produtos artesanais.

A comunidade necessita de um Mercado de Artesanato para de fato apoiar os artesãos, ofertar um meio de sobrevivência e estimular o comércio, o turismo e projetos culturais destinados à população, pois a cidade não dispõe de incentivo à

cultura em geral, uma vez que não existem espaços destinados a empreendimentos culturais, como: cinemas, teatros, centros culturais, museus etc. Esse fato contribui para uma redução do acesso a culturas outras por parte da população que, quando possível, recorre às cidades mais próximas para obter tais entretenimentos.

No que concerne à comunicação, dispõe de rede telefônica ligada ao sistema DDD (Discagem Direta à Distância) e sistema de telefonia celular. Existem uma agência dos Correios, uma receptora do sinal de televisão, através da torre repetidora de TV para vários canais (Globo, Band, Record, Rede Vida, SBT), mantida pela prefeitura, além de antenas parabólicas e TV por assinatura. Atualmente, a cidade possui duas emissoras de rádio em funcionamento, a Rádio Gandu FM e a FM Vitória. Conta também com duas empresas privadas que comercializam a rede de internet.

Nesse município, há escolas da rede municipal e privada que ofertam a educação básica (do Infantil ao Ensino Fundamental II). No âmbito da rede estadual, existem duas outras além do CETEP do Baixo Sul, sendo uma de Ensino Médio e a outra do Ensino Fundamental II. Em 17 de abril de 2009, conforme Portaria nº 8.677/09 que dispõe sobre a transformação de Unidades Escolares Estaduais e Territoriais, foi implantado o Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul. A identidade dessa Instituição foi sendo formada a partir das experiências trazidas por alunos, professores e equipe gestora oriunda do Colégio Estadual Eliseu Leal e Modelo Luís Eduardo Magalhães, bem como das orientações que, aos poucos, foram chegando sobre o projeto de educação profissional que objetivava beneficiar jovens com cursos para atuarem nos setores mais diversificados, sendo hoje uma realidade consolidada.

Figura 02 - Entrada do CETEP do Baixo Sul



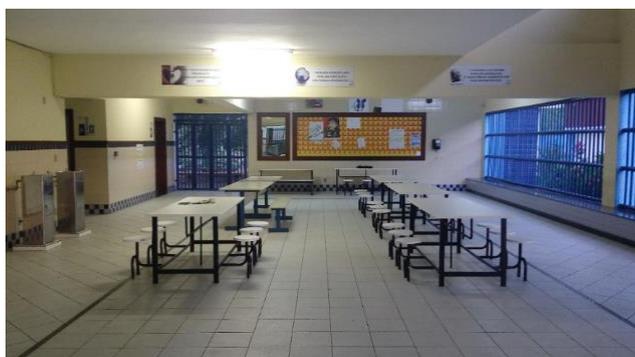
Fonte: Arquivos do CETEP do Baixo Sul. Acesso em outubro de 2018.

O Centro, inicialmente, ofereceu os Cursos Técnicos de Agroecologia, Análise Clínicas e Administração. Nos anos seguintes, foram sendo gradativamente implantados os cursos de Enfermagem, Nutrição, Segurança do Trabalho, Controle Ambiental em diferentes modalidades: Educação Profissional Integrada (EPI), Subsequente (Prosub) e Proeja. Atualmente, oferta os cursos de Administração - EPI, Proeja e Prosub, Análises Clínicas - EPI e Subsequente, Enfermagem - Subsequente. Os cursos de Nutrição e Finanças, desde 2017, tiveram matrícula ofertada na modalidade EPITI – Educação Profissional Integrada em Tempo Integral. Foi implantado também o curso de Logística - Prosub.

O referido espaço escolar compreende aproximadamente 753 (setecentos e cinquenta e três) alunos procedentes da zona rural e urbana de Gandu e de outros municípios circunvizinhos. Vale ressaltar que os cursos técnicos têm duração de três anos, em calendário que contempla 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas; o curso Proeja tem duração de 2 anos e meio, e o Subsequente de 2 a 1 ano e meio, em calendário semestral que varia de 1200 a 1640 horas. As salas de aula são heterogêneas (considerando o perfil de aprendizagem dos educandos) organizadas com trinta e cinco alunos.

A estrutura física do Centro contempla 13 (treze) salas de aulas (amplas, arejadas e iluminadas), auditório, cantina, refeitório, salas de vídeo, laboratório de ciências e de informática, quadra de esportes, biblioteca, salas de coordenação, grêmio estudantil, colegiado escolar, mecanografia, e, para os professores, disponibiliza data show, notebook bem como outros recursos para dinamizar o processo ensino-aprendizagem.

Figura 03 - Refeitório do CETEP do Baixo Sul



Fonte: Arquivos do CETEP do Baixo Sul. Acesso em outubro de 2018.

Figura 04 - Biblioteca do CETEP do Baixo Sul



Fonte: Arquivos do CETEP do Baixo Sul. Acesso em outubro de 2018.

Figura 05 - Laboratório de Análises Clínicas do CETEP do Baixo Sul



Fonte: Arquivos do CETEP do Baixo Sul. Acesso em outubro de 2018.

Figura 06 - Laboratório de Enfermagem do CETEP do Baixo Sul



Fonte: Arquivos do CETEP do Baixo Sul. Acesso em outubro de 2018.

Figura 07: Laboratório de Informática do CETEP do Baixo Sul



Fonte: Arquivos do CETEP do Baixo Sul. Acesso em outubro de 2018.

A Equipe Gestora do Centro está respaldada por concurso e aprovação da Comunidade Escolar por meio de processo eletivo. A Instituição de Ensino conta com um grupo de professores efetivos, licenciados e com especialização na área de atuação. Todo o corpo docente tem o curso superior. Nesse espaço educacional, conta-se com 35 (trinta e cinco) professores, desses, 17 (dezessete) são efetivos, 13 (treze) foram convocados pelo regime Reda e 4 (quatro) são Redas Emergenciais⁷. No geral, o corpo técnico-pedagógico representa confiança e compartilha de uma relação harmoniosa com a gestão escolar.

A metodologia de ensino, conforme o PP (2018) do CETEP do Baixo Sul, está pautada nos princípios das diretrizes curriculares e orientações apresentadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E, uma vez que vivenciamos a realidade da Educação Profissional, também estamos subordinados a uma Superintendência Específica (SUPROT) cuja função é garantir que os jovens trabalhadores na Bahia acessem a Educação Profissional, tornem-se aptos para atender as demandas no mundo do trabalho e se beneficiem do desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Bahia.

Quanto à proposta curricular para os cursos profissionais, vive-se, conforme o PP do CETEP do Baixo Sul, um momento de promoção de uma educação flexível e de

⁷ Reda é um Regime Especial de Direito Administrativo utilizado por órgãos de autarquias estadual e federal para o processo seletivo simplificado com fins na contratação, também de professores, por tempo determinado.

qualidade de acordo com as mudanças e necessidades do contexto contemporâneo, com senso de oportunidade, apoio, significância e realização pessoal, tendo em vista o crescimento de jovens e adultos e, portanto, a inclusão destes no mundo do trabalho por meio de ações em Educação Profissional. Vale ressaltar a preocupação constante com a investigação no mundo do trabalho que motiva os cursos na região, bem como as necessidades de formação apresentadas pela clientela escolar com vistas na inclusão, conscientização sobre o meio ambiente, gênero e sexualidade.

Em atividades complementares, há planejamento das ações didáticas, elaboração de projetos didáticos, estudos temáticos referentes às áreas, avaliação do desempenho dos educandos propondo soluções. A escola tem estabelecido parcerias com a comunidade, cedendo o espaço (área, quadra e auditório) para os ensaios da fanfarra da cidade, para as práticas esportivas e para cursos e palestras de órgãos públicos e privados do município.

É relevante salientar que o CETEP do Baixo Sul é um centro de referência e credibilidade na comunidade ganduense e cidades circunvizinhas e tem assumido, cada vez mais, o desafio de melhorar os níveis de eficiência, equidade e qualidade no trabalho que vem realizando no âmbito educacional e social, em nosso município e região. O reflexo do cumprimento do seu papel tem sido evidenciado pelo número de alunos que recebe a cada ano, das localidades próximas.

Em análise do PP, destaquei que o Centro sistematiza como seus valores: valorização das potencialidades individuais, bem como o trabalho em equipe; compromisso e envolvimento de todos os membros com as atividades escolares, visando o sucesso da Instituição; a solidariedade e a cooperação como projetos de convivência e a valorização da unidade em meio à diversidade; respeito ao outro, tendo como referência os valores éticos, morais e educacionais.

Além disso, traz como visão de futuro: continuar sendo reconhecida como uma Instituição de Educação Profissional de referência no Estado da Bahia que prioriza a formação integral do indivíduo, preparando-o para vida social e profissional de forma a atuar com ética, responsabilidade e profissionalismo.

E a partir desses valores e dessa visão de futuro, a missão do Centro é assegurar um ensino público de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola, proporcionando uma formação que lhe dê condições de inserir-se no Mundo do Trabalho com eficiência, autonomia e criatividade.

Os objetivos estratégicos da instituição educacional são: desenvolver práticas pedagógicas de qualidade; aprimorar a democratização da Gestão Escolar; trabalhar em equipe; elevar o desempenho acadêmico, assim como o índice geral de aprovação dos alunos; organizar o trabalho pedagógico dentro da escola de modo a redefinir caminhos e ações para a socialização do conhecimento e promover maior interação com a comunidade; proporcionar a interação professor-aluno, vivenciando e pondo em prática o Projeto Político Pedagógico de maneira a atingir a coletividade democrática; proporcionar ao educando condições de adquirir o saber científico, ético e social, para que se torne um cidadão participativo, capaz de atuar como agente transformador na sociedade; promover a intervenção social a partir de projetos que contemplem o mundo tecnológico, o trabalho, a ciência e a cultura.

São sinalizadas como metas nesse contexto: aumentar o índice de aprovação para 80% nas disciplinas curriculares; realizar eventos socioeducativos, integrando a escola à comunidade; oferecer uma formação integral, significativa, inclusiva e contextualizada ao educando, para que este seja um cidadão crítico e participativo na sociedade e formar indivíduos capazes de atuar efetivamente no Mundo do Trabalho.

Destaca-se, a partir da análise dos registros do PP, que o Centro tem uma boa estrutura física, profissionais com qualificação docente, recursos didáticos relevantes, contudo não faz referência à necessidade de se implementar as tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem, em especial, nos objetivos estratégicos e nas metas. Senti falta, tendo em vista o enfoque da pesquisa que empreendemos, de um laboratório de informática mais equipado, conservado e ativo, visto que ainda temos educandos que não possuem aparelhos tecnológicos móveis, a exemplo de celulares e smartphones. Há uma rede sem fio disponibilizada para os trabalhos técnicos de alguns servidores e para os docentes.

Isto é, não dispomos de rede sem fio para trabalhos pedagógicos com os educandos.

Vale ressaltar que a inclusão digital pública em Gandu é carente, pois o funcionamento do infocentro é deficitário e não contamos com rede de internet acessível a todos. Esse referencial encontra-se em nossa apreciação sobre como se dá a interação das pessoas com as tecnologias digitais em nossa realidade de vivência. Eu e os outros sujeitos da pesquisa quando fomos questionados (em agosto de 2016) sobre essa interação, assim nos manifestamos ⁸:

Lindauro: Fica claro que o uso das tecnologias é uma prática diária por uma parcela significativa da população, especificamente, o whatsapp pelo público jovem. Nota-se que uma pequena parte dos moradores não tem acesso ao “mundo tecnológico”, a exemplo de parte dos idosos e alguns de classe social desprovida. Entretanto, é preciso lembrar que para que os sujeitos acompanhem os avanços promovidos pela tecnologia, em Gandu-BA, políticas públicas de inclusão digital têm sido implantadas a exemplo dos infocentros em bairros periféricos, laboratórios de informática nas escolas. (Questionário, julho de 2016)

Oswaldo: A tecnologia está absorvendo muito do tempo que se tem para relacionamentos verdadeiros. [...] Outro dia eu pedi isso e as pessoas não tinham internet, eles pediram para usar o sinal da escola, se todo mundo entrar fica lenta a realidade atrapalha o sonho. (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela: As tecnologias digitais globalizam os espaços. Há um infocentro na cidade, poucos o visitam. Vê-se muitos jovens com seus celulares sempre teclando. Há também algumas lan houses que são utilizadas por estudantes, pessoas outras que tenham necessidades de comercializar, interagir. Pessoas com as quais convivo evidenciam ter seus computadores pessoais. Não para todos, mas as tecnologias digitais estão presentes em interações no contexto de vivência em Gandu. (Questionário, julho de 2016)

Num tópico da entrevista (aplicada em agosto de 2016), sobre o que facilita e/ou dificulta o acesso a tecnologias digitais no contexto escolar e quanto ao uso do laboratório de informática da escola, sinalizamos⁹:

⁸ Conforme a autorização dos sujeitos, identifiquei dados da entrevista com os nossos próprios nomes: Oswaldo (docente de Língua Inglesa); Lindauro e Manoela (docentes de Língua Portuguesa).

⁹ Utilizarei como norma de transcrição da entrevista (gravada em áudio em agosto de 2016), algumas orientações do Projeto NURC (Norma Urbana Culta) disponíveis no site: <http://www.concordancia.letras.ufrj.br>, acesso em abril de 2017. A transcrição não é fonética, segue-se a ortografia da língua padrão; para indicar truncamento, interrupção discursiva, usa-se o /; as reticências ... indicam pausa e os parênteses () incompreensão de palavras ou de segmentos; faço o registro dos fáticos (né) e de expressões reduzidas próprias do uso informal da língua (cê). Sigo também orientações da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002), considerando a fala do participante como a de um autor que, ao invés de apresentar um texto escrito, apresenta um documento falado. Assim, grande parte das citações com mais de três linhas são registradas com um recuo de 4 cm e em letra com corpo menor; 4) as supressões, no início ou no meio do texto, são apresentadas com a indicação de reticências entre parênteses.

Oswaldo: Falta infraestrutura e maior carga horária de Língua Inglesa. [...] Dificilmente eu uso o laboratório de informática, quem usa mais é o professor de informática, sempre ouço falta o teclado de um, não tem um computador para cada aluno precisa de ajustes. (Entrevista, agosto de 2016)

Lindauro: Escola não equipada e exclusão digital para as atividades docentes. (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela: Facilita o fato de os educandos estabelecerem interações com recursos digitais; dificulta: a infraestrutura da escola, a minha tímida formação para lidar com o fenômeno das tecnologias digitais em sala de aula. [...] Usei duas vezes o laboratório de informática (para orientações sobre formação de trabalho acadêmico; leitura dirigida para a coleta de informações sobre um tema, considerando a estrutura do texto dissertativo referente à aborto...). Percebo limitações nesse espaço quanto à manutenção e quantidade dos computadores e o acesso à internet. (Entrevista, agosto de 2016)

Em nossas falas, destaca-se o uso cotidiano de tecnologias digitais por parte de muitos sujeitos, em infocentros (quando possível), lan houses, na escola, por meio de aparelhos móveis particulares, até mesmo substituindo relacionamentos autênticos (destaque para o registro do Oswaldo). Oswaldo também sinalizou que o não acesso à rede de wifi inviabiliza algumas propostas didáticas. Lindauro fez a advertência de que para o público idoso e de pessoas com menos condições financeiras, esse uso não é comum.

Vê-se assim que o letramento digital está mais para o educando do que para a escola/para o educador (usam-se os celulares dos educandos, bem como o acesso à internet privada o que favorece um entrelugar¹⁰ para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais). Não é comum o uso do laboratório de informática por parte dos professores. Inclusão digital ainda é um empreendimento necessário no cenário ganduense, bem como do CETEP do Baixo Sul quando se trata de equidade, ou seja, de oferecer condições iguais a todos quanto ao uso de tecnologias digitais.

¹⁰ Aqui e em outros momentos de produção desta tese, uso a expressão “entrelugar”, considerando que, entre o possível e o necessário próprios de saberes e fazeres docentes no ensino de línguas em ambientes digitais, multiletramentos são instaurados. Para elucidar essa opção pelo “entrelugar”, faço alusão a Bhabha (1998) que trata desse entrelugar como espaço movente, dinâmico, criado a partir de embates sempre em movimento, onde as inter-relações são complexas e constantes. Estou, portanto, me referindo a um lugar de potência, de interstício, caminho sem fixidez, um espaço-tempo situado nas margens vivas, nas fronteiras intersubjetivas nas quais se dá o encontro, mas também a passagem à diferença, ao polifônico, à multiplicidade, em que identidades se encontram em debate por meio de proposições e contestações.

2.3 ESPECIFICIDADES DO EU E DO OUTRO COMO SUJEITOS DE PESQUISA

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Mello Neto, em Tecendo a Manhã, 1994).

Na condição de pesquisadora, vou me movendo no bosque, envolvendo-me com os “gritos” empíricos (nossas autoavaliações, avaliações, dúvidas acerca da condição de docentes que têm mediado práticas de ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais) e científicos, sempre motivada pelo diálogo entre a autoetnografia e a etnografia.

Esses “gritos” são nossos, meu e dos outros dois sujeitos da pesquisa. No período da pesquisa, em 2016, éramos os únicos efetivos, em exercício no CETEP do Baixo Sul, que participaram de um curso de extensão em Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais, sendo que Oswaldo não o concluiu. O quadro que segue apresenta, de forma sucinta, os sujeitos da pesquisa:

Quadro 01: Apresentação dos sujeitos da pesquisa.

SUJEITOS	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
Oswaldo	Docente de Língua Inglesa	Licenciado há 10 (dez) anos em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade Estadual de Santa Cruz, tem 23 (vinte e três) anos de experiência docente e não fez especialização.
Lindauro	Docente de Língua Portuguesa e enfermeira	Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, há 14 (quatorze) anos, tempo que também atua em sala de aula. Graduada em Enfermagem e Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino da Língua

		Portuguesa, Gestão Educacional, Metodologia da Educação Profissional e Gestão em Saúde e Mestra em Ciências Educacionais.
Manoela	Docente de Língua Portuguesa e orientadora de estudos docentes.	Graduada em Letras; especialista em Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia Institucional, Gramática Aplicada à Produção de Texto, Metodologia da Educação Profissional e Mídias na Educação; mestra em Letras e doutoranda em Língua e Cultura – UFBA.

Fonte: Elaboração Própria

Quando convidei Lindaura e Oswaldo para fazerem parte da pesquisa, em julho de 2016 – momento em que recebi a autorização do Conselho de Ética para essa atividade (anexo 01), explicando a proposta, eles foram bastante solícitos, disponibilizando-se para qualquer atividade que fosse necessária, porque também precisavam conhecer e efetivar melhor uma prática de ensino de línguas em ambientes digitais. Interagimos, mais de perto, nesse propósito por 06 (seis) meses, de julho a dezembro de 2016, em um turno, a cada quinze dias, e estivemos dispostos à reflexão e ao redimensionar de nossas ações quanto às práticas pedagógicas que empreendemos.

Vejo que nossas formações iniciais são semelhantes; atuamos nas áreas referentes às licenciaturas (em Letras) que fizemos. Eu e Lindaura temos investido na formação continuada por meio da realização de pós-graduações. Essa formação contempla a área de Letras/Linguística, bem como integra o terreno da Pedagogia no âmbito das metodologias e do tratamento de como se processa a aprendizagem dos sujeitos. Oswaldo, por sua vez, ainda não fez uma especialização. São efêmeros e em pequeno número os cursos que tratam efetivamente da ação docente com tecnologias digitais (como o Mídias na Educação, que fiz, e o CATE, mais precisamente, para mim e para Lindaura, já que Oswaldo não o concluiu). Posteriormente, tratarei com mais detalhes sobre a nossa interação em processos de formação continuada.

2.3.1 Traços etnográficos e autoetnográficos dos sujeitos de pesquisa

Segundo Versiani (2002), na autoetnografia a presença de “auto” refere-se à singularidade de cada sujeito; “etno” localiza esse mesmo sujeito, parcial e pontualmente, em determinado grupo cultural. Ocorre um encontro de subjetividades construídas de modo relacional e dialógica. A autoetnografia é um espaço para a reflexão de nossa própria inserção social, histórica, identitária nas convivências que estabelecemos. Nela, o pesquisador é responsável pela construção da episteme, como um participante ativo com

[...] uma postura autorreflexiva (autoetnográfica), atenta à construção intersubjetiva de sua própria subjetividade, circunstanciada por trajetórias intelectuais e pessoais singulares, através de sua inserção em diferentes grupos socioculturais, afetivos e, até mesmo, casuais e contingenciais. (VERSIANI, 2002, p. 71)

A etnografia alimenta a autoetnografia. Interagir com a interface de ambas (uma escrita sobre mim e uma escrita sobre o outro) é necessário para estudar e, assim, ter uma representação da perspectiva dos sujeitos envolvidos quanto às experiências culturais arraigadas nos contextos de vivência dos docentes, ao papel da reflexão sobre a prática e a constituição histórica do professor no processo de formação (SILVA e SILVA, 2016). Além de estudar multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, com base em saberes e fazeres docentes, são pertinentes reflexão, autoconhecimento e compreensão da dimensão política inerente ao fazer pedagógico (FREIRE, 1975 e 1980)

Assumir nossas limitações, adentrar em nossos questionamentos e em um percurso no bosque possibilita o reconhecimento das possibilidades constantes de criar diferentes vínculos de identificação por meio da ênfase na compreensão da construção da subjetividade e do próprio conhecimento como processos relacionais, intersubjetivos e dinâmicos. Isso tem valor político, papel social para construir saberes plurais, na construção de uma episteme de negociação de diferentes visões de mundo o que requer disposição para substituir construções teóricas dicotômicas e excludentes por construções teóricas mais complexas, que não repitam os processos mentais construtores das antigas hegemonias.

Outrossim, entendo que socializar registros sobre a nossa identidade pessoal e profissional (reveladas em escritas pessoais) é bastante salutar para vivenciarmos a interface entre autoetnografia e etnografia e ir se autoavaliando no processo de reflexão-ação-reflexão acerca de um entrelugar para os multiletramentos no ensino de línguas em ambientes digitais.

2.3.1.1 Três vozes, três docentes: um encontro

Antes de continuar o caminhar pelo bosque, dado o caráter autoetnográfico da pesquisa, considero oportuno apresentar neste espaço uma intimidade: como depreendo a minha relação com o ato de ensinar/aprender, considerando papéis intercambiados que assumo nas interações pessoais e profissionais, num recorte de tempo-espço que traz em seu bojo cenas peculiares a minha infância, as atividades que realizo na condição de docente de Língua Portuguesa, pesquisadora e de formadora de professores.

Esse entendimento surge de uma busca cuidadosa de como me constitui como docente na complexa e gratificante tarefa de construir sentidos numa interação dinâmica com o gênero discursivo e seu produtor. A autoetnografia, então, entrará em cena diante da necessidade pessoal/profissional de tomar consciência de um eu professora, pesquisadora, formadora de professores, e, assim, implementar a ação docente. Muito ainda tenho a conhecer sobre esse processo, mas cada percepção faz renascer em mim o desejo de entendê-lo melhor e de como torná-lo viável aos educandos e educadores que estabelecem parcerias comigo em atos educacionais contínuos e progressivos.

Para início de conversa, pensar em minha trajetória nessa perspectiva implica remontar referenciais de ensino e aprendizagem no espaço familiar e nas interações que vivenciei na infância seja nas relações estabelecidas com amigos, bem como no espaço escolar. Assim, imersa em minha subjetividade, na necessidade de tomar consciência de mim como pessoa e como profissional que ensina/aprende, farei uso da autoetnografia, entendendo-a como uma forma de empreender etnografia em que o pesquisador é sujeito da pesquisa e se propõe a

descrever e analisar experiências pessoais para uma melhor compreensão de experiências culturais (ELLIAS, ADAMS e BOCHNER, 2011).

Em meu convívio familiar cotidiano, fui estimulada, pelo exemplo materno, a práticas de estudo, realizações de leituras e escritas. Lembro-me de minha mãe, então estudante do 1º grau/Ensino Fundamental II, lendo uma apostila – afixada na parede – a fim de estudar para uma prova, à medida que lavava roupas. Certa feita, meu pai comprou uma estante e esta veio com uma enciclopédia que consultava em meu cotidiano. As minhas primeiras vivências escolares também não contemplaram práticas de estudo que suscitassem a minha formação crítica, visto que as atividades de leitura e escrita eram peculiares ao domínio do código da língua escrita, geralmente constantes em cartilhas. Mesmo quando brincava de escolinha, sendo a professora, a leitura era apreendida tão somente como decodificação, e a escrita como o registro de um código sem atentar para a sua funcionalidade.

Em contato com minha madrinha, sempre nas férias escolares, e em minha formação profissional, para ser professora, tanto no Magistério como na licenciatura, comecei a ver outras possibilidades de entender e de vivenciar o ato de ensinar/aprender. Nessas ambiências, acenei para o degustar a leitura como fonte de fruição, prazer, como aquele preenchimento de um tempo-espço que me fazia sonhar, imaginar, experimentar junto com o narrador e/ou com o eu lírico as emoções de um enredo, da subjetividade e da criatividade de quem escrevia.

Mesmo sutilmente, a escola e a minha família, em um dado momento, propiciaram o meu encontro prazeroso com as práticas educacionais. Ler e escrever, nesse sentido, e em razão de outras circunstâncias, tornaram-se vitais para mim, tanto para o entretenimento como para a formação profissional.

Dando um salto nessa história, passemos à narrativa de quem gosta, continuamente, de ensinar e de aprender. A brincadeira de menina (escolinha) tornou-se real. Formei-me em magistério por opção. Experimentei a mágica e satisfatória sensação de alfabetizar alunos, mesmo utilizando o método sintético com o qual ensinava a ler textos cartilhados, da menor unidade significativa da língua (fonemas), chegando às letras, sílabas, palavras, pseudotextos, textos, sem

desconsiderar as atividades de prontidão para isso (o cobrir sequências de pontilhados, letras e outras representações gráficas). Senti-me muito feliz, útil, quando meus meninos e meninas (primeiros alunos) aprenderam a ler, mesmo que a atenção à forma da língua fosse preponderante nesse contexto.

Tive a grata oportunidade de graduar-me em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V. Nesse momento, em especial, em contato com os textos literários e na disciplina Metodologia da Pesquisa, foi-me ofertada a oportunidade de começar a perceber, parafraseando Paulo Freire (1989), que a leitura do mundo precedia a da palavra. Nesse mesmo período, comecei a dar aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II, entendendo que ensinar a ler e a escrever ia além do trabalho com as estratégias de decodificação/codificação, isso atrelado à ideia de que não se aprende a língua como um sistema abstrato externo ao indivíduo, conforme apregoam os estruturalistas ou a partir de um processamento de estruturas internas, segundo a abordagem chomskyana.

Nesse sentido, fui suscitada a repensar e retroalimentar saberes e fazeres no que concerne ao ensino e aprendizagem, a partir das discussões sobre língua numa vertente interacionista, de texto como enunciado que tem sentido e função social, peculiares à Linguística Textual, bem como das descobertas da Psicogênese da Língua Escrita (voltadas para o como se aprende a língua) e das ponderações da Sociolinguística, motivadoras da valorização de toda expressão linguística como identidade de um grupo e de um cidadão.

Ademais, já professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e também orientadora de estudos de Programas de Formação Docente, a exemplo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Ação de Língua Portuguesa e do PROFA (Programa de Formação do Professor Alfabetizador), pude entender e vislumbrar na prática, o trabalho com o alfabetizar letrando para além da decodificação, utilizando outras estratégias de leitura e a escrita em sua função social.

Então, nas aulas que ministrava, eu e os educandos precisávamos pensar sobre quem escreveu o texto, quando, em que contexto sócio-histórico, nas informações implícitas e explícitas, nas temáticas abordadas em comparação com o contexto de

vivência. Essa mesma orientação era dada para os docentes nas formações que mediava: era preciso ensinar e aprender a ler e a escrever, integrando forma e conteúdo e alfabetizar letrando na prática social (SOARES, 2002).

O estudo mais preciso das OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Documento de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2006) - para a minha dissertação de Mestrado, intitulada *(Des)encontros entre as OCEM e as práticas textuais com blogs no ensino de línguas*, contribuiu muito para a minha reflexão e ação referente a esse processo. A partir de então, leituras, formações e pesquisas outras fazem-me perceber que ensinar/aprender a ler é uma atividade que integra o apoio inter e transdisciplinar de várias áreas do conhecimento como a Linguística Textual, a Psicologia, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Pragmática, entre outras, áreas estas que dialogam no sentido de conceder luzes necessárias à construção do sentido do texto. Mais precisamente, fortaleceu-se a discussão de língua e o seu ensino numa vertente pós-crítica (CORACINI, 1995), transcendendo o paradigma cartesiano, positivista que trata a leitura como mera apreensão de um significado determinado dos signos linguísticos.

Essas luzes, bem como as (re)ações do educando diante da leitura (ler para obter uma nota, manter-se fiel ao conteúdo do texto, não ler o texto etc) e da escrita (escrever para cumprir uma tarefa escolar, fazer uma redação para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) me fazem entender com segurança que, ao ensinar, ainda privilegio a escolarização da leitura, a formação da competência leitora do educando, necessitando, portanto, de prover estudos e pesquisas outras que me oportunizem, em termos teóricos e metodológicos, implementar o ensino da leitura tendo em vista o multiletramento do indivíduo de modo a vivenciar o letramento para além de um modelo autônomo (conjunto de habilidades técnicas, neutras e independentes do contexto social em que são usadas) e operacional que se ocupa estritamente de aspectos linguísticos. Letramento é uma prática cultural sócio-historicamente estabelecida, que permite ao sujeito apoderar-se de um conjunto de habilidades e conhecimentos para participar efetivamente de todos os eventos da comunidade a que pertence e das tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica.

É emergente que saberes e fazeres docentes (e, particularmente, encontro-me ávida por isso em minha ação docente) se aproximem mais dos multiletramentos, porque a vivência na sociedade atual, impele a natureza política e ideológica do uso de linguagens o que demanda motivação a: compreensão, transformação, criação e a percepção das relações de poder em práticas sociais que estão intimamente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis (PRETO, 2011 e ARAGÃO, 2007).

Reside aqui, o meu problema atual: como ensinar/aprender a ler e a escrever, num entrelugar que integre os multiletramentos? Tenho empreendido esforços como leitora, escritora, pesquisadora e educadora para encontrar e partilhar possíveis respostas a essa inquietude. Como é interessante perceber que não leio e escrevo textos como o fazia há pouco tempo, nem me ocupo da formação autônoma e ideológica do sujeito com o qual interajo. Sei que é um desafio ininterrupto, mas encontro-me disposta a enfrentá-lo e a me tornar uma docente mais proficiente, presenteando, simultaneamente, essa habilidade valorosa ao meu educando.

Esse dizer sobre um eu-pesquisadora, tendo em vista os propósitos desta pesquisa se alia a outros dois dizeres sobre si, respectivamente, escritos pelos docentes, Lindaura e Oswaldo, conforme os registros a seguir:

Falar acerca das nossas experiências de vida, nos desperta os sentimentos mais profundos. Lembranças que, na maioria das vezes, nos permitem realizar um passeio por caminhos já trilhados. Nasci e sou residente em Gandu-BA, oriunda de uma família composta por seis irmãos. Meus pais, conhecedores de “poucas letras”, de forma simples e sutil, tentavam repassar aos filhos os conhecimentos adquiridos com meus avós. Recordo-me com muita clareza do meu pai segurando o lápis em minha mão, enquanto cobria as primeiras letras do alfabeto, e minha mãe soletrando comigo as sílabas das pequenas palavras do ABC. Em meu contexto de vivência, sempre ouvi falar que, para vencer na vida, era preciso estudar bastante. Dessa forma, durante a fase escolar nas primeiras séries, apesar de tímida, sempre obtive ótimos resultados. Por conseguinte, fui eleita pela família, para fazer a lista do supermercado porque era “sabida e escrevia bonito”

Ao chegar no Ginásio - atual Fundamental II, esbarrei com alguns obstáculos, matemática e inglês eram o terror da minha vida escolar! O que aquela língua nova queria dizer? Por que tantos cálculos? Fatoração? Expressões? Por mais que me esforçasse, não conseguia avançar. Final do ano era recuperação na certa! Já nas demais disciplinas, me destacava, particularmente em língua portuguesa e história. Gostava muito de ler. Acredito que esse era o fator preponderante para não encontrar dificuldades no estudo desses componentes curriculares. Recordo-me de textos do Livro Comunicação e Expressão, os quais fiz leitura em sala de aula, em voz alta a pedido da professora Geralda, a exemplo do Menino Guloso. No período de férias, continuava lendo, romances como Sabrina, Júlia e textos de livros didáticos.

Apesar das recuperações do ciclo anterior, cheguei ao Ensino Médio 1992-1994, fui matriculada no curso de magistério, confesso que a escolha não foi por aptidão. Porém, diante das opções, mostrou-se a mais atrativa. Foram três anos de muitas dificuldades. Pois, aos 16 anos, tive que ingressar no mercado de trabalho, para contribuir com a renda familiar. Cursei todo ensino médio no noturno enquanto trabalhava como Atendente de Enfermagem no diurno. Durante o período de estágio do magistério, quatro meses, fui obrigada a fazer plantões no Hospital ao sair da escola à noite, para poder realizar o estágio, no turno vespertino em uma turma de segunda série regida pela professora Lindinalva. Guardo com carinho até hoje o portfólio do estágio com fotos, atividades e planos de aula.

O Estágio de magistério foi o meu primeiro contato com alunos. Ali, estava diante da turma a garota de 18 anos, com as mãos trêmulas e o coração disparado. Fiquei nervosa, temerosa, sendo observada pela professora regente, coordenadora de estágio e trinta alunos. Respirei fundo! Não poupei esforços. Apesar da sonolência do dia de trabalho anterior, fui aos poucos me soltando e ganhando a confiança de todos. Na época, não se ouvia falar em internet, tampouco em impressora, parte do material didático usado pelos alunos era feito de forma manual com papel carbono e posteriormente mimeografado. Apesar do medo inicial, fui gostando de ser professora, durante os quatro meses, percebi que nascia ali o início da afetividade com a docência.

Concluí o Ensino Médio com êxito. Logo pensei em fazer faculdade. Porém, por falta de estrutura financeira, o objetivo foi adiado. Dessa forma, continuei trabalhando na área de saúde, aguardando o momento propício para obter o nível superior. Em 1998, prestei

vestibular para Enfermagem (UESC) e Letras Vernáculas (UNEB). Fui aprovada em segundo lugar, no curso de Letras na cidade de Santo Antônio de Jesus-Ba, local a cerca de 110 km da minha cidade natal. Inicialmente, fazia o percurso para a faculdade diariamente o que me incomodava bastante, pois não havia tempo para dedicação às exigências do curso. Nesse sentido, optei por morar próximo à Universidade, foi uma decisão difícil, contudo, acertada.

Ao chegar no novo endereço, foi preciso estabilizar as finanças, realizei distribuição de currículos e participei de seleções. Consegui obter êxito em um programa de alfabetização para adultos trabalhadores das indústrias. Trabalhei durante um ano, em uma reformadora de pneus. Ao desenvolver essa atividade, tive a certeza que queria ser professora. O envolvimento com os alunos se dava de forma harmoniosa, as aulas eram prazerosas e estimulantes. Aos poucos, as palpitações do estágio do magistério foram dando lugar à autoconfiança. Ainda com o curso superior incompleto, prestei concurso para professora da Rede Estadual de Ensino, fui aprovada em primeiro lugar, precisava aguardar a conclusão do curso de Letras para poder assumir a vaga.

Em 2003, já efetivada como professora do Estado da Bahia, na cidade de Wenceslau Guimarães, uma nova experiência desafiadora surgia: lecionar língua portuguesa para alunos do Ensino Médio. Muito difícil descrever o turbilhão de emoções que se misturaram naquele momento. Nervosismo, emoção, gratidão, dentre outros sentimentos tomaram conta do meu ser. Contudo, sabendo que estava colhendo os resultados dos meus esforços, contive-me enquanto a normalidade se estabelecia. O primeiro dia de trabalho foi desafiador, colocar em prática o plano de aula traçado, iniciar contato com os adolescentes, público o qual ainda não havia trabalhado, inicialmente me deixou inquieta. Porém, cautelosamente, fui dominando a situação.

Hoje, sou leitora assídua, tenho a leitura como bandeira de defesa. Gosto de redigir e lecionar. Gradativamente, fui construindo uma carreira profissional pautada em cursos, especializações e mestrado na área educacional. Reforçando o vínculo afetivo pela área de saúde, fiz bacharelado em enfermagem e especialização em Gestão em Saúde. Sou Grata a Deus, considero-me vitoriosa, pois trabalho boa parte da minha carga horária na educação, e uma pequena parte do tempo é dedicada à saúde. Da família de sete filhos, da qual faço parte, apenas dois conseguiram conclusão do nível superior, conquista esta que é lembrada constantemente por meus pais,

quando, em seus discursos, proferem palavras de orgulho direcionadas aos dois “filhos” estudados”.

Um dizer sobre si: por Lindaura Bonfim

Lembro-me do meu primeiro dia de aula. Adorava ir para escola. Era um lugar mágico. Tudo era pura magia. Fui alfabetizado por uma professora particular: Neusa. Ela era doce e linda. Aprendi na cartilha que dizia “Ivo viu a uva”.

Alfabetizei-me rapidamente. Estudei os livros 1, 2 e 3. Era assim que se chamavam. Fiz minha primeira série numa escola pública em Gandu-BA. Voltei para Nova-Ibiá-BA, minha cidade natal. Lá, estudei até a 4ª série. Não havia outras séries em meu município. Estudei da 5ª à 8ª série no Colégio Estadual Polivalente de Gandu. Odiava essa escola: os professores eram péssimos, os alunos me atrasavam, havia muita aula vaga e eu ficava com raiva da escola. Na 8ª série, ganhei uma bolsa para uma escola particular. Consegui recuperar-me um pouco das mazelas do Polivalente.

No Ensino Médio, fiz curso técnico: magistério da alfabetização à 4ª série. Meu estágio foi sensacional. Entretanto, nunca lecionei no fundamental I. Comecei dando aula de português, redação e inglês em Nova Ibiá.

Amo ministrar aulas de inglês; português, não gosto de ministrar. A única desvantagem é dar aula para quem não quer aprender.

Um dizer sobre si: por Oswaldo Filho

A partir da análise das escritas “sobre si”, de nós três (eu, Oswaldo e Lindaura), é possível contemplar uma interface entre referenciais de sujeito, de família, de profissionais do mundo do trabalho e de acadêmicos, tornando vivaz uma escrita que recupera as nossas reminiscências e alimenta o diálogo entre a etnografia e a autoetnografia.

E é nesse encontro entre um eu e um nós que também há traços os quais integram a prática de ensino de línguas que realizamos hoje, em ambientes digitais. A nossa constituição ressoa, num processo de autoavaliação de como podemos aprimorar,

retroalimentar e problematizar essa prática vencendo alguns paradigmas peculiares a nossa interação com as tecnologias e a nossa form(ação) docente.

Lindauro foi alfabetizada por meio do método tradicional. Há uma valorização em seu contexto familiar da aprendizagem do código da língua escrita considerado como um mecanismo que assegura o êxito na vida. Em um evento nesse contexto, usa a escrita com a função social (fazer a lista de compras). Destacam-se o gosto pela leitura enquanto estudante e o fato de o magistério ser cursado simultaneamente à atuação enquanto atendente em enfermagem. Na condição de estudante da educação básica e na formação inicial para a docência, não tinha acesso à internet e à impressora. O encanto pela docência fora também cativado quando vivenciou a experiência de alfabetizar adultos, e o exercício para esse fim tem sido alimentado em articulação dinâmica com o amor que possui pela área de saúde.

Eu, Manoela, guardo na memória, a partir de vivências infantis, estudantis e, por vezes, como docente, as marcas de um ensino de língua fragmentado, pautado na forma. No contexto familiar, fui me aliando à leitura tão necessária à nutrição de nossas vidas com emoção, questionamentos, informações, dúvidas, entretenimento. Ser professora aguça em mim a relevância de me melhorar, também utilizando a tecnologia digital, tendo no cerne os princípios humanos, valores, criatividade sempre cativando e cultivando o engajamento do educando.

Oswaldo, por sua vez, destaca o sentimento de negação à escola onde foi alfabetizado, revela as marcas de uma alfabetização tradicional, um distanciamento do ensino de língua portuguesa. Manifesta o seu grande apego ao trabalho com Língua Inglesa, evidenciando que os educandos resistem à aprendizagem dessa língua.

Esse registro da memória com traços etnográficos e autoetnográficos favorece a percepção de como a nossa identidade, reveladora de subjetividades (VERSIANI, 2002), construída na dinâmica das interações humanas, e as formações docentes ininterruptas num viés da profissionalidade, nas condições de cursista e de mediadora, nos permitem a reflexão-ação-reflexão sobre o aprender e ensinar a língua, tornando-nos atores de um projeto, para esse propósito, suscetível a

adequações contínuas. Esse é um dos ganhos da autoetnografia em diálogo com a etnografia.

2.4. SOBRE O INSTRUMENTAL PARA A PESQUISA

A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez.

(George Bernard Shaw)

Dada a complexidade do objeto, a formação docente em suas relações com a prática de ensino de línguas em ambientes digitais, faz-se necessário o desenvolvimento de um estudo que integre instrumentos relevantes à construção de dados de diversas naturezas. A disponibilidade de um instrumental, para tanto, oferta-me possíveis respostas para o problema da pesquisa realizada, contudo, sinto-me, durante todo esse processo, em estágio de inquietude, criando outros problemas.

O quadro que segue sistematiza o instrumental e procedimentos utilizados na pesquisa, mais precisamente, a sua caracterização, duração da aplicação, sujeitos para os quais se destinaram nesse processo¹¹.

Quadro 02: Sistematização do Instrumental e dos Procedimentos de Pesquisa

INSTRUMENTAL E PROCEDIMENTOS	CARACTERIZAÇÃO	DURABILIDADE/ PERÍODO	SUJEITOS	APLICAÇÃO
Questionário	Perguntas abertas e fechadas sobre interações dos sujeitos em ambientes digitais (ver apêndice A)	06 horas (02 horas para cada sujeito) – julho de 2016	Destinado aos três sujeitos da pesquisa	No contexto de pesquisa (na sala de encontro dos professores do CETEP do Baixo Sul), cada sujeito recebeu o questionário e o respondeu.
Entrevista semiestruturada	Perguntas semiestruturadas sobre saberes e fazeres docentes no ensino de línguas em interação nos	12 horas (4 horas para cada sujeito) – agosto de 2016	Destinado aos três sujeitos da pesquisa	No contexto de pesquisa (espaço da biblioteca escolar do CETEP do Baixo Sul), foi feita a

¹¹ Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, na condição de sujeito, participei de todas as etapas da pesquisa de campo: respondi o questionário, gravei em áudio as respostas do questionário semiestruturado, interagi nos estudos dos documentos que possuem orientações curriculares e analisei aulas que mediei utilizando ambientes digitais.

	ambientes digitais (ver apêndice B)			entrevista gravada em áudio.
Estudo dos documentos curriculares	Leituras compartilhadas e comentadas sobre a DCNEM (fundamentos que definem a tecnologia como um princípio essencial ao trabalho pedagógico), as OCEM (trechos que tratam do ensino de Língua Portuguesa e de língua estrangeira) e a BNCC (versão 01 e 02 – trechos que abordam o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa)	Durante 02 meses, em encontros quinzenais (01 encontro por quinzena) – setembro e outubro de 2016	Destinado aos três sujeitos da pesquisa	No contexto de pesquisa, na biblioteca escolar e na sala dos professores, fizemos leituras e comentamos a proposta de cada documento curricular, apreciando sua aplicabilidade.
Análise documental (PP e plano de curso).	Leitura dos documentos, destacando aspectos referentes ao lugar tecnologia digital no processo ensino e aprendizagem (ver roteiro no apêndice C)	Durante 01 mês – fevereiro de 2017.	Apenas o sujeito-pesquisador	Pesquisa individual; exploração (leitura, interpretação, descrição, análise) do documento no curso da pesquisa.
Observação de aula/análise de propostas de atividades em ambientes digitais (blog, facebook e whatsapp)	Acompanhamento de aulas/mediação de aulas/propostas de atividades em ambientes digitais. (ver roteiro no apêndice D)	Durante 02 meses – novembro e dezembro de 2016	Sujeitos da pesquisa	No grupo de whatsapp, em salas de aula do CETEP do Baixo Sul e em grupos de face, blog, observando e fazendo registros sobre a mediação da aula.
Intervenção em grupo de discussão durante a pesquisa-formação	Estudo em grupo de possibilidades para o ensino de línguas em ambientes digitais	Durante 02 meses (novembro e dezembro de 2016)	Sujeitos da pesquisa	Encontro na biblioteca e na sala dos professores a fim de discutirmos como estávamos procedendo no ensino de línguas em ambientes digitais, leituras de outras experiências de modo que articulássemos implementações desse processo.
Análise da participação dos sujeitos no fórum do CATE	Leitura dos registros (comentários, sistematização de estudos, propostas	02 meses. Março de 2017	Sujeitos da pesquisa	Pesquisa individual; exploração (leitura, interpretação, descrição, análise)

	de atividades) dos sujeitos nos fóruns do CATE.			do documento no curso da pesquisa.
Análise do livro didático de Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Apreciação do recurso didático - o livro - atentando para o lugar da tecnologia digital nele. (ver apêndice E)	15 dias – abril de 2017	Sujeito-pesquisador	Pesquisa individual; exploração (leitura, interpretação, descrição, análise) do documento no curso da pesquisa.

Fonte: Elaboração Própria

Assim, no contexto de pesquisa, utilizei o questionário, com questões abertas e fechadas. Esse instrumento, segundo Marconi e Lakatos (2010), é sistemático, constituído por uma série ordenada de perguntas, estabelecendo diálogos com os objetivos da pesquisa. Utilizei-o logo na primeira etapa da etnografia e da autoetnografia, em encontros com os sujeitos (em julho de 2016), com perguntas que contemplaram, mais especificamente, a nossa formação e atuação profissional, os contatos que estabelecemos com tecnologias e as nossas interações, como pessoas e profissionais, no cenário que integra a tecnologia digital em nível glocal.

A entrevista, gravada em áudio, no espaço referenciado no quadro nº 02, também transcrita, foi um outro instrumento produtivo, utilizado no primeiro momento da pesquisa em julho de 2016. Marconi e Lakatos (2010), citando Goode e Hatt (1969) destacam que a entrevista favorece a focalização e validade de certo fenômeno social. Decidi pelo uso da entrevista semiestruturada, tendo um roteiro previamente estabelecido, bem como deixando fluir naturalmente o diálogo referente ao objeto de estudo. Por isso, tive a liberdade para desenvolver a discussão sobre aspectos necessários da pesquisa na direção que considerava pertinente.

Avalio a entrevista como um momento de diálogo, de aproximação profissional entre nós, sujeitos, já que pudemos conversar sobre como entendemos o ensino de línguas, discutindo questões conceituais (a exemplo de como se aprende a língua, que conhecimentos têm sido trabalhados no ensino de línguas etc), metodológicas (como efetivamos o ensino de línguas, considerando as especificidades dos seus eixos, leitura, escrita, oralidade e análise linguística, em especial, em ambientes digitais, bem como de que forma tem sido o trabalho com

o livro didático) e concernentes às representações e formação docente no tocante ao trabalho nesses ambientes.

Em um segundo momento da pesquisa, investi em grupos de discussão, em encontros semanais, no estudo dos documentos curriculares, como as DCNEM, as OCEM (Documento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), a BNCC (versões de 2015 e 2016 para o Ensino Médio), com anotações em diário de campo sobre as reflexões, descobertas, possibilidades de intervenção nas atividades docentes. Esse estudo foi enriquecedor, tendo como foco atender para o lugar das tecnologias digitais nesses materiais. Fiz um roteiro, que auxiliou essa etapa, por meio do qual atentamos para o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, refletindo sobre a concepção de língua que norteia os documentos, a proposta metodológica para o ensino de leitura, escrita, oralidade, análise linguística, a atenção dispensada aos gêneros discursivos, a abordagem sobre letramento crítico, multiletramento, hipertexto, multimodalidade, dimensões para a recepção e a construção do sentido do texto e o trabalho com cidadania.

Adentrando no terceiro momento da pesquisa – em outubro e novembro de 2019 - muito oportunas foram as observações de aulas (sendo 01 sequência didática – SD - de Lindaura, duas aulas de Oswaldo – momentos da SD gravados em áudio – e uma proposta mediada por mim em grupos de face e no blog de turmas), apreciando-se, a partir da análise das transcrições dessas observações, como se configuram os multiletramentos em eventos situados de letramentos, podendo refinar a prática a partir de reflexões do que foi produtivo e do que precisava ser revisto nesse processo.

A observação, para Marconi e Lakatos,

[...]é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 173).

Para a construção de dados no âmbito da observação, após combinar com o sujeito docente, dirigi-me à escola, ao espaço escolar, apresentei-me para os alunos e pude ouvir e acompanhar a proposta de aula, mais especificamente, em duas aulas em que Oswaldo estava trabalhando com a socialização de uma foto-história em

Língua Inglesa, editada nos celulares dos educandos, bem como com a conclusão de algumas atividades das quais fizeram parte a apresentação de uma canção e a encenação de um fragmento de um filme. No caso da prática de Lindaura, consistiu na apreciação de uma sequência didática desenvolvida no whatsapp. Em relação a minha ação docente, não houve especificamente observação de uma aula (no momento da pesquisa, estava afastada das atividades docentes para cursar o doutorado), mas de sequências de atividades que eu elaborei e propus em grupos de facebook e em blogs em outros momentos da experiência docente que constam nas redes sociais utilizados para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesse processo de observação, apreciei também as propostas didáticas mediadas pelos docentes nas redes sociais. Oswaldo disponibilizou um blog para análise, bem como o relato de experiências com o google search. Lindaura socializou uma gravação no youtube, o trabalho mediado com o auxílio de sites e uma sequência didática proposta no whatsapp para os educandos, e eu, blogs e grupos no facebook.

Toda a observação foi registrada em diário de campo com notas acerca das discussões empreendidas com os professores participantes, bem como os relatos sobre os modos como o “eu”, pesquisadora e sujeito de pesquisa, também compreendo e comento minhas relações entre o meu fazer docente e o meu próprio processo de formação.

A partir dessas observações, conhecemos algumas propostas didáticas referentes aos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Tivemos acesso a essas propostas, interagindo, por meio de uma leitura reflexiva e dialógica, com o texto “*O Uso do Whatsapp na Aula de LP de Barcellos*” e “*Gêneros Discursivos nas Aulas de Língua Inglesa: uma Proposta para a Escola Pública* de Rosa e de Basso”, de modo que, nesse processo de pesquisa-formação, pudemos refletir sobre aspectos significativos, que poderiam servir a nossa prática, nessas outras experiências.

Esse foi um momento que oportunizou a efetividade da pesquisa-formação em mais um encontro dos grupos de estudo. No coletivo, refletimos sobre as nossas práticas a fim de, juntos, analisarmos as ocorrências, pensando nas que resultaram em

aprendizagem e nas que não foram bem-sucedidas de modo que sinalizássemos outras possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas por meio dos ambientes digitais

Santos (2002) salienta que se constrói “um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo” (GALEFFI, 2009, p. 65). Essa vivência nos insere no cenário de uma formação, experiência em que há uma metamorfose entre os saberes científicos e as práticas. Assim, para Santos,

A formação como experiência irreduzível, valorada e situacional põe em evidência os sentidos da itinerância formativa implicada e, por isso mesmo, (trans) formadora de *saberes-fazer*es em ato. Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência (MACEDO, 2010; 2011; SANTOS 2014). Fazer pesquisa é ter o exercício da profissão como dispositivo de autoformação e de formação em uma postura de olhar plural, um olhar para si e para os outros que compõem a complexidade do fenômeno pesquisado. (SANTOS, 2002, p. 16)

Além disso, foram levantados dados – dos quais trataremos, mais especificamente, em outro capítulo - acerca das apreciações teóricas e metodológicas, quanto ao curso de formação continuada em Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais que contemplaram o processo de ensino e aprendizagem e o uso de tecnologias digitais, bem como a transposição dessa vivência no ensino de línguas. O ambiente virtual de aprendizagem no qual fizemos o curso foi tomado como campo de pesquisa, uma vez que se configurou como espaço de construção de dados sobre a proposta da formação em si e da atuação dos docentes nesse contexto.

O referido curso consistiu em uma proposta da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC-BA) e do Instituto Anísio Teixeira (IAT), desenvolvida pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEAD/UNEB), também responsável pela oferta dos recursos de mediação tecnológica para viabilizá-lo. À época, a SEC informou que a conclusão do curso com êxito estaria atrelada a uma promoção na carreira do professor.

O curso, realizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVATE, cujo acesso se dava pelo site www.avate.uneb.br, em 2015, teve por objetivo principal instrumentalizar todos os professores da educação básica da rede pública estadual no uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na prática escolar.

O desenho curricular do curso objetivou favorecer a construção autônoma do conhecimento e a interação dos cursistas. O material didático, para tanto, foi produzido com linguagem interativa e direcionava-se à reflexão acerca das relações entre teoria e prática na realidade escolar vivenciada pelos professores cursistas.

Cabe aqui, sinalizar que a visão instrumental, tecnicista e informacional ainda foi peculiar a esse curso. Muitas vezes, lemos textos teóricos, postamos comentários em fóruns, sem a prática da interatividade e colaboração acerca da prática pedagógica. Um referencial tecnicista de ensino – com influências do behaviorismo nos moldes skinerianos – perpassa pelo entendimento de que ensinar é programar a pretensa aprendizagem, controlando os seus resultados.

Não se pode negar que o ambiente virtual, em alguns módulos, nos despertou para entendermos melhor tecnologia digital e a utilizarmos no contexto escolar. Esse ambiente contava com hiperlinks que permitiam o acesso à página da web educação disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como um dos materiais sugestivos do curso referenciado anteriormente para o trabalho com tecnologias digitais no contexto pedagógico. Oportunamente, apreciei essa página, avaliando a sua contribuição à formação epistemológica e metodológica do professor sobre a temática em discussão.

Entendi como relevante também, enquanto instrumento de análise nesta pesquisa, analisar alguns materiais como: o livro didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa (*Português Linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães*, 2013) e o utilizado nas aulas de Língua Inglesa (*High Up* de Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, 2013); o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular – do CETEP do Baixo Sul - dessas áreas do conhecimento, sempre atentando para o lugar dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

A opção de se trabalhar com o ensino e aprendizagem de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) é considerada relevante para a pesquisa na medida em que se propõe a conhecer e problematizar um entrelugar para os multiletramentos nos fazeres e saberes imbricados no ensino de duas línguas. A escolha de alguns ambientes digitais, como e-mail, blog, facebook e o whatsapp,

se deu, pois esses são os ambientes nos quais desenvolvemos nossas atividades didáticas, dada a emergência de convívios por meio deles na sociedade tecnológica, considerando os interesses dos discentes.

Essa escolha deveu-se também ao fato de o acesso à construção e manutenção desses ambientes não dependerem de conhecimentos especializados em informática, e a possibilidade de intervenção em seu conteúdo – postar, editar, fazer comentários, ter acesso a informações, construir conhecimentos – é algo que atrai as pessoas por se reconhecerem como sujeitos de linguagem. Fala-se em outras habilidades da cultura digital, não só no desenvolvimento do pensamento computacional, mas no lidar com algoritmos e fazer uso da tecnologia digital considerando o domínio da ética.

Para a seleção de critérios provenientes da OCEM1 e um dos campos de atuação proposto pela BNCC, não se partiu do princípio de que, necessariamente, estas são as melhores ou únicas referências para o trabalho com línguas, e sim, as mais recentes em nível nacional, favoráveis a uma possível orientação para docente sobre como proceder na mediação do trabalho com multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

Vale ressaltar aqui, a partir da descrição, análise e problematização dos dados da pesquisa, mais especificamente, dos que resultaram da aplicação do questionário (em julho de 2016, em 02 horas de encontro com cada sujeito), que são comuns as nossas interações em ambientes digitais no contexto de Gandu-BA, integrando o espaço escolar (assim evidenciam os informes do questionário), embora ainda seja incipiente a equidade no que diz respeito à inclusão digital.

Sobre a aplicação da entrevista (ao longo de 04 horas para cada sujeito, divididas em três momentos, em agosto de 2016), esta demonstrou que as nossas concepções e práticas de ensino e aprendizagem de línguas ainda se rendem à supremacia da cultura da tecnologia do escrito, que privilegia um padrão da língua, e ao trabalho com a tecnologia como artefato, embora a partir do fomento do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (CATE/UNEB) e do investimento em outros processos de formação, consigamos tornar viável um entrelugar para os saberes e fazeres docentes que integram as múltiplas

linguagens, o hipertexto, as manifestações sociodiscursivas da linguagem, e, por isso, o letramento social, bem como uma atenção à hibridez de culturas numa perspectiva glocal.

No que tange aos estudos – efetivados em setembro e outubro de 2016, durante encontros semanais no contexto de pesquisa - referentes ao lugar da tecnologia digital nos documentos curriculares que norteiam o ensino e aprendizagem de línguas – as DCNEM, as OCEM e as versões da BNCC (2015, 2016 e 2018), foi possível depreender que a nossa interação com esses documentos é incipiente ainda. Além disso, vi que as DCNEM referenciam a tecnologia digital como um princípio educativo, as OCEM já tratam das interações no universo multissemiótico (Língua Portuguesa) e da aprendizagem da língua como um mecanismo por meio do qual é possível se viver os princípios da dignidade e de cidadania na realidade glocal. A BNCC (2017), por sua vez, dá uma maior atenção à tecnologia digital, pois apresenta, como competências gerais, a comunicação e a cultura digital. Respectivamente, estas fortalecem a necessidade do trabalho pedagógico por meio das múltiplas linguagens (lidando com a técnica para além do pensamento computacional e do uso de algoritmo) e da interface com as manifestações culturais peculiares às vivências dos sujeitos, lançando mão do hipertexto, da multimodalidade e do tratamento da língua para além do aspecto formal, considerando o que sustenta o letramento social.

Sobre a nossa participação no processo de formação oferecido pela UNEB por meio do CATE, e aqui me reporto aos nossos posicionamentos (meus e de Lindaura, pois Oswaldo iniciou o curso, mas desistiu logo) referentes ao estudo do Módulo *Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos digitais*, destacamos que houve um despertar para que o trabalho com as múltiplas linguagens, o hipertexto, a colaboração sejam comuns em nossas ações pedagógicas, entretanto fomos mais solicitados a demonstrar fazeres técnicos – e ter alguns exemplos destes - quanto ao uso da tecnologia digital em sala de aula, do que as possibilidades de fortalecimento das linguagens, do ser humano que esse processo pode assegurar.

Da análise das aulas e/ou atividades didáticas (feita em novembro e dezembro de 2016), e do feedback desse processo – por meio da discussão de possibilidades outras de trabalho com a língua em ambientes digitais - foi possível compreender que a profissionalidade docente e o princípio da reflexividade, em muito, colabora com o crescimento e atuação do professor. A organização de um web currículo se caracteriza como uma força nesse contexto. É interessante destacar aqui como o trabalho – melhor esclarecido nos capítulos seguintes, em especial no 07 - com a produção da foto-história mediada por Oswaldo, o estudo da literatura Barroca, por meio do whatsapp (sob a orientação de Lindaura) e o estudo da obra Tenda do Milagres de Jorge Amado que propus, se tornou mais significativo, contextual, após termos a oportunidade de potencializar a nossa formação. Foi aqui que eu consegui visualizar melhor um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas, visto que transcendemos um estudo temporal de um movimento literário e do apego à forma das línguas, sendo possível agenciarmos discussões sobre intolerância na escola e no contexto religioso em interação com diversas linguagens o que, certamente, facilitou contatos e respeito às culturas dos agentes desse processo.

A oferta de interações com a tecnologia digital nos livros didáticos analisados, em um outro momento da pesquisa, ainda se encontra tímida também. Não diferente é o despertar para esse trabalho nos documentos que instrumentalizam o currículo do CETEP do Baixo Sul como o PP e o Plano de Curso.

Os dados mais pontuais da pesquisa etnográfica e autoetnográfica serão utilizados para ilustrar as abordagens dos capítulos desta produção. Contudo, no último capítulo, serão apresentados com detalhes em diálogo com o referencial teórico que subsidia a presente tese.

E, assim, percorri pelo bosque. Cada caminho pelo qual adentrei, a partir da utilização de questionários, entrevistas, análise de documentos, observação de aulas e de materiais didáticos, considerando o instrumental antes elucidado, me aproximou de uma possível resposta sobre como se configuram os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais no contexto do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA.

Diante do exposto, tenho mais discernimento acerca do cenário da sociedade tecnológica digital na qual a interação por meio da linguagem oferta diálogos que transcendem o domínio da tecnologia da escrita, entendendo-a como imprescindível à formação integral do cidadão. Posso dizer que não é produtor o investimento didático, tão somente, nesse domínio. Letramentos se metamorfoseiam, nas oportunidades que nós, sujeitos, temos de estar inseridos nessa sociedade, e os multiletramentos vão tomando corpo, tendo vez e voz, mais especificamente, vão se instaurando ainda que timidamente (pois reconhecemos a necessidade de investimentos didáticos mais profícuos nessa perspectiva), em um entrelugar, evidenciando culturas, identidades e saberes sobre a língua.

3 A CULTURA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Na busca de aprofundar a pesquisa, encontro-me num emaranhado de trilhas confusas, infinitas a serem seguidas, dada a complexidade do objeto tratado. Tenho a oportunidade de ir fazendo o meu próprio percurso. Em um primeiro atalho, no curso de desbravar o caminho pelo qual percorro, vou aprimorando conhecimentos sobre o processo ensino e aprendizagem da cultura da língua escrita num movimento que discute o modelar essa aprendizagem, bem como uma condição construtiva que respeita particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo sempre em prol de “um trabalho que não perca a riqueza da cultura de um modo geral e a cultura escrita, especificamente, além de suas múltiplas formas de manifestação.” (MARINHO e CARVALHO, 2010, p. 31, citando, GOULART, 2010).

Assim, intenciono refinar conhecimentos, num tom reflexivo, sobre como a cultura de ensino de línguas tem sido proliferada conforme o ideário de uma perspectiva grafocêntrica¹². O referencial de cultura na sociedade glocal¹³, tecnológica - cujas fronteiras são fluídas e onde se vivem relações híbridas, em contextos situados - tem nos permitido pensar em língua para além de um sistema formal, sem negá-lo. Então, é bem oportuno, pensar nos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, privilegiando a interface língua e cultura, de modo a oportunizar ao sujeito condições de vivenciar práticas de interação, utilizando multiletramentos que os permitam compreender o sistema da língua escrita e os empoderem à participação crítica nas interações que estabelece.

O capítulo que segue, nesse contexto, trará como foi sendo constituída a cultura do ensino e aprendizagem da língua escrita, perpassando pelos interesses ideológicos, econômicos e sociais de um modelo autônomo de letramento a uma perspectiva de entender e vivenciar a língua como uma dimensão da cultura que respeita os novos paradigmas de interação na e pela linguagem e a diversidade que reverte a performance do sujeito na sociedade tecnológica, glocal e pós-

¹² Segundo Kato (2002), na cultura grafocêntrica, a escrita tem um valor preponderante, diante de outras formas de linguagem que o ser humano pode utilizar.

¹³ Para o sociólogo Roland Robertson (2003), glocal é um neologismo resultante da fusão dos termos global e local. Refere-se à presença da dimensão local na produção de uma cultura global.

moderna. Muito do que observei e implementei na pesquisa-formação – durante a etnografia e a autoetnografia - referenciada nesta pesquisa, servirá de ilustração a essa abordagem.

Refiro-me, principalmente, ao que provocou perguntas referentes a como se aprende a língua, aos conhecimentos, metodologias, ambientes digitais nos quais se efetiva o ensino de línguas e o tratamento dado a esse ensino em documentos curriculares e na formação docente.

3.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA CULTURA DO ESCRITO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Ir para a escola, era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira, era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio, era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 1995)

O passeio construtivo por essa pesquisa me convida à reflexão sobre outras obras ou acerca de passagens delas. Na obra *Ler, Escrever e Fazer Conta de Cabeça* de Bartolomeu Campos de Queirós (1995), o narrador, em suas memórias, especificamente quando trata de sua ida à escola, permite aludir à ideia de que o espaço escolar é um outro lugar para ouvir, saborear, tocar, ver a vida, no sentido de crescer cognitivamente com oportunidade de contemplação das peculiaridades do ser humano e de sua realização pessoal.

No Ocidente, o que se pensou e implementou, inicialmente, sobre o processo de aquisição do sistema da língua escrita, denominado alfabetização¹⁴, configurou-se como uma proposta distante dessa vontade de experimentar a vida com sensibilidade na escola tão bem ilustrada pela passagem da narrativa

¹⁴ O termo alfabetização apresenta, em teorias, áreas do conhecimento, diferentes acepções de sentido (MARINHO E CARVALHO, 2010 e KLEIMAN, 2003). Por ora, estamos tratando de “alfabetização” como o processo de aquisição do código da língua escrita.

memorialística então referenciada. Avalia-se como distante porque se pensou como ideal cultivar a cultura grafocêntrica peculiar a uma perspectiva cartesiana¹⁵ de se entender e ensinar/aprender a língua.

Tem-se, assim, um ideal que se revela por interesse particular de quem se compreende superior e com direitos de perpetuar uma herança da supremacia da língua escrita, em uma de suas normas, tornando-a imune à hibridez tão comum a sujeitos e a seus grupos. Vale ressaltar que é necessário o domínio dos sistemas da língua, entendendo-a como um “polissistema que agrega múltiplas variedades, conforme a situação social de uso da oralidade, da leitura e da escrita (BNCC, 2016, p. 39)”. O que se configura como incômodo é o privilégio dado um sistema em detrimento dos outros e, simultaneamente, se assistir a como isso se reverbera na exclusão dos sujeitos.

Esse cenário elucida o cultivo da cultura escrita, “lugar simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.” (GALVÃO, citada por MARINHO e CARVALHO, 2010, p. 218). O escrito é tratado não só como produto da habilidade de escrever, mas como todo evento que tenha como mediação a palavra escrita.

Destaca-se aqui que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade e/ou grupo social. As culturas do escrito estão inseridas em relações de poder. Conforme Bourdieu (1990), os modos de se relacionar com a escrita são considerados legítimos em determinadas culturas e em outras são ilegítimos.

Além disso, é pouco fértil afirmar que os indivíduos são inseridos na cultura escrita (aqui compreendida como todo e qualquer evento que tenham como mediação a palavra escrita). Os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de sua vida, conseqüentemente, em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai configurando o lugar do escrito em seu grupo social em sua comunidade o que é dinâmico, visto que os lugares ocupados

¹³A visão cartesiana refere-se à busca incessante pela criação de modelos para explicar os fenômenos e aumentar a capacidade de previsão, saciando a necessidade de controle sobre as coisas das diversas disciplinas da ciência moderna. (DESCARTES, 2006)

pelo escrito se transformam permanentemente, em cada página de livro, de revista, caderno, a cada tela digitada entre outros.

Logo,

[...] a leitura e a escrita não devem ser compreendidas como bens em si mesmas: os valores que recebem em determinado espaço e tempo somente podem ser dimensionados quando compreendemos as relações de poder que estão na base dos contextos em que são praticadas [...]. (GALVÃO, in MARINHO e CARVALHO, 2010, p. 220)

Esse referencial da escrita, ao longo do tempo e em instituições peculiares, é fortalecido pela família, escola, associações, bibliotecas, editoras, entre outros espaços, considerando o que se herda e se amplia da cultura escrita. É ratificado também pelo lugar ocupado, por exemplo, pelos impressos, manuscritos, pela oralidade e pelas tecnologias digitais, bem como pelos sujeitos analfabetos, semialfabetizados e “novos letrados”.

É necessário um exercício metodológico de congelar a dinamicidade da escrita para que a apreensão da cultura escrita seja possível. Esse congelamento, em grande medida, é artificial e fortalece valores universais da leitura e da escrita, segundo Street (1993), peculiares a um modelo ideológico do letramento. É interessante ressaltar que cultura escrita para Galvão (in MARINHO e CARVALHO, 2010), não é letramento. Entendido como usos sociais da leitura e da escrita, o letramento pode integrar a cultura escrita enquanto uma dimensão desta.

Lembro-me nesse espaço de uma expressão utilizada por Souza Santos (2007): “hermenêutica diatópica”, no sentido de interpretar as coisas sempre a partir, ao menos, de dois lugares, numa perspectiva bicultural, e eu diria “multi”, “pluri”, “transcultural”, contemplando culturas outras. Não se tem oportunidade, assim, de fortalecer o centrismo cultural, a supra, a super e a metacultura dada a intenção não profícua de estabelecer a universalidade de certos valores, normas, significados e verdades em função de uma cultura particular ou de fortalecer uma hierarquia entre as culturas existentes.

A cultura da supremacia da língua escrita tem raízes fortalecidas, pois o modelo de alfabetização, em sua proposta inicial e, até hoje, em muitos contextos, remete a

uma forma de se apropriar da língua considerada ideal por um sistema segregador. Defende-se, sobremaneira, que o sujeito precisa, tão somente, dominar o código da língua escrita, para que possa ascender socialmente, ter oportunidades socioeconômicas que o eleve à condição de cidadão, desconsiderando, por vezes, sua identidade.

Quando me proponho, hoje, no século XXI, nesta pesquisa, a investigar e problematizar as representações de saberes e fazeres docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais no contexto do Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA, vejo, na caminhada, marcas dessa cultura. Ao dialogarmos, em uma entrevista semiestruturada sobre o que entendemos acerca de como o educando aprende a língua e que conhecimentos têm sido tratados no ensino e aprendizagem de línguas, interagimos com as falas

Oswaldo – [...]ouvindo ... lendo, falando (são as quatro habilidades, né?) e escrevendo ... nas aulas não dá tempo trabalhar as quatro habilidades, ao longo da unidade eu faço / eu faço...é.../ uma divisão aulas só de escrever, só de ler, só de falar, só de ouvir. (Entrevista, agosto de 2016)

Lindauro – [...] a Língua Portuguesa, eu penso que eles aprendem no dia a dia, primeiro no contexto familiar, né, quando o pai e a mãe ensinam as primeiras palavrinhas, né, e depois no processo de escolarização quando a gente vem pra gramática mesmo, as normas, né, então eu penso que vem esse primeiro papel família e o segundo papel escola com essa escolarização, a questão dos conteúdos, né, eu penso que aprende assim e o universo social vem a contemplar isso tudo, né, a questão da leitura de mundo a questão dos diversos textos, né, que eles leem até mesmo os textos do caso do whatsapp, eles leem também muito com muita frequência a questão do facebook, às vezes, até mesmo na sala de aula você está lá trabalhando e o aluno está lá lendo a mensagem que o outro enviou, é muito instantâneo, muito rápido, então nesse processo aí, acho que tudo contempla esse conjunto aí. (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela – A partir do momento em que ele começa a interagir com os seus semelhantes, já aprende a língua. Suas necessidades pessoais e coletivas valores identidades culturas subjetividades vão dando sentido às convenções da língua que precisa construir e compartilhar. (Entrevista, agosto de 2016)

Depreende-se que as nossas representações se vinculam à perspectiva estrutural de ensino, ainda que haja uma atenção as quatro habilidades da língua (Oswaldo), o reconhecimento da importância da dimensão social para a sua aprendizagem

(Lindauro) e o entendimento da necessidade de se investir nas interações (Manoela). Damos lugar a uma divisão, a uma fragmentação no trato das habilidades; destacamos o privilégio da “gramática”, “da norma mesmo”, nesse processo. São reflexos do cultivo da cultura da língua escrita em sua representação formal.

Esses reflexos, em especial no que se refere ao ensino de línguas, são notórios no contexto de pesquisa. O docente de Língua Inglesa (em entrevista concedida em agosto de 2016) destaca que os alunos chegam à escola sem os pré-requisitos necessários à aprendizagem da língua no Ensino Médio o que implica, segundo ele, no atraso para o trabalho didático e inviabiliza práticas que integrem os quatro eixos concernentes a esse ensino. Ele pontua:

Osvaldo: os meninos já entram no ensino médio sem saber absolutamente de nada, então às vezes eu tenho uma turma em que quatro alunos sabem falar e o restante não sabe, então o que eu faço... eu acabo perdoando, os alunos não têm um bom vocabulário, acabo perdoando a escrita, fico trabalhando mais a oralidade e a leitura, agora eu queria trabalhar a escrita, mas para você trabalhar a escrita tem que ter um nível bom de aluno, então o ideal seria que houvesse, se houvesse mais tempo, dividir esses alunos por nível, entendeu, eu trabalharia de acordo com o nível em que o aluno está, mas aí quando se recebe uma turma heterogênea não tem como fazer isso, então a escrita acaba sofrendo muito eu diria. (Entrevista, agosto de 2016)

Essa fala ilustra o nosso vínculo ao modelo formal de ensino de língua, enfatizando que o educando se apresenta sem as devidas condições para progredir na aprendizagem. O problema do ensino/aprendizagem reside no outro.

Há uma preocupação com o ensino gramatical, ou seja, com a sistematização por meio da aula expositiva sobre a norma culta, tanto por parte dos sujeitos da pesquisa, em especial, dos que lecionam Língua Portuguesa: *“Eu penso que a gramática no quadro apagando refazendo frases eu penso que o efeito é melhor”*¹⁶ (Lindauro, entrevista em agosto de 2016); *“sinto que a gramática normativa tem*

¹⁶ Ao longo desta produção, citarei trechos do questionário, da entrevista, bem como dos registros referentes à pesquisa-formação, à observação de aula e de instrumentos pedagógicos por meio da citação direta recuada. Contudo, em algumas passagens, lançarei mão desse recurso no desenvolvimento discursivo do parágrafo. Para destacar os recortes demonstrativos da abordagem que estiver sendo efetivada, usarei as aspas e o itálico.

sido contemplada ainda que tenha me esforçado para tratar de recursos fonológicos morfológicos sintáticos semânticos estilísticos da língua sempre uma perspectiva contextualizada” (Manoela, entrevista em agosto de 2016).

Oswaldo, docente de Língua Inglesa, disse que as regras da gramática normativa precisam ir sendo percebidas no curso da aula:

Oswaldo: [...]já vem a gramática que é tirada de dentro do texto, não é aquela gramática solta, agora eu não sou muito..., não cobro muito gramática, não sou muito assim fanático de gramática...eu [...] gramática não ela aparece durante eu deixo que os alunos percebam, os meninos não gostam de regras, quando digo que vou dizer a regra é melhor deixar que percebam. [...] o google não sabe gramática só o vocabulário na hora de corrigir, digo que existe uma lógica, o substantivo... (Entrevista, agosto de 2016)

Vejo também, na segunda versão da BNCC – Ensino Médio -, uma preocupação expressiva com o estudo de aspectos linguísticos concernentes à gramática normativa. No Campo das Práticas Político-Cidadãs, na Unidade IV, há o eixo “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão”. Há uma justificativa no documento quanto a essa ênfase: tratam-se de objetivos de aprendizagem necessários “à adequação do texto a convenções normativas” (BNCC, 2016, p. 534).

Um ambiente educacional web (sugerido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para consulta e implementação da prática pedagógica), também integra muitas sugestões de trabalhos que têm no cerne o estudo da forma da língua.

Figura 08 - Conteúdo Digital – Ambiente Web Educação.



Fonte: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/index.php/conteudos-digitais>. Acesso em abril de 2017.

Nessa proposta, há um indicativo para que o professor trabalhe com os aspectos históricos, conceituais e literários do Parnasianismo, estabelecendo diálogos com produções literárias contemporâneas. Pela descrição que segue a orientação inicial, não se vê a presença dos textos contemporâneos. Todo encaminhamento é muito semelhante ao que se propõe em livros didáticos para o estudo dessa estética literária. Por se tratar de um material didático em ambiente digital, disponível para o professor, considero que ele deveria contemplar uma proposta que trabalhasse criticamente a temática, por exemplo, fazendo uso do hipertexto, da multimodalidade, que são peculiares a esse ambiente e facilitam a construção do conhecimento por parte do educando, em especial, por aprofundá-los, ilustrá-los a partir de mais de uma possibilidade de linguagem.

Além de algumas sugestões em ambientes digitais para o professor, documentos curriculares, propostas de curso de formação fortalecem a referência de poder exclusiva da língua escrita e de suas normas, bem como a maneira que se entende e prática o ensino/aprendizagem de línguas, tendo a tecnologia digital tão somente como um artefato. Mais uma vez, pondero que a aprendizagem do sistema da língua escrita é imprescindível à cultura letrada na qual estamos inseridos, mas outros letramentos são relevantes nesse processo de modo que se possam incluir sujeitos em interações por meio do uso da linguagem.

Algumas de nossas falas, advindas da transcrição da entrevista aplicada em agosto de 2016, remetem a essa questão:

Oswaldo: [...] explico rapidinho no quadro qual contexto de que contexto você usa o verbo “can”, entra no google tradutor e coloque duas frases, uma coisa que você pode fazer e uma que você não pode, então ele entra no google tradutor, eu deixo usar o fone de ouvido, ele coloca lá aquele microfoninho que tem no google tradutor, tem um microfoninho que cê aperta várias vezes e ele ensina a pronúncia, depois disso eles vão ler pra mim, eles vão ler, eles vão ler para mim o que podem e o que não podem fazer, aí já trabalha a pronúncia eu exijo a pronúncia fiel, tem que treinar deixo mais ou menos 30 minutos treinando, depois eles pronunciam o que posso fazer e o que não posso[...](Entrevista, agosto de 2016)

Lindauro: [...] algumas atividades com as tecnologias digitais, ouvir músicas associadas a uma finalidade, identificar exemplos de figuras de linguagem, pesquisas sobre um tema no google ou em sites sugeridos, discussão, produção de texto quando eu trabalhei formação de palavras prefixo e sufixo

sobre a área de formação pedi aos alunos para postar no face... (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela: [...] grupos no face e blogs são espaços oportunos para alguns registros dos alunos no tocante às leituras literárias e às produções de texto. (Entrevista, agosto de 2016).

Essa referência acerca das práticas cotidianas do ensino de línguas reverbera nas propostas pedagógicas que contemplam as tecnologias digitais. Na práxis, ainda é pequeno o lugar de outras manifestações da linguagem - que transcendam o letramentos escolar, acadêmico, literário, e, por extensão, o destaque para a aprendizagem do sistema da língua escrita, impressa - a exemplo do trabalho em ambientes digitais que integram interações por meio da multimodalidade e do hipertexto. Em abordagens teóricas e práticas metodológicas do ensino de línguas, verifica-se uma interferência direta desse privilégio da cultura da língua escrita, impressa, num entrelugar em que as tecnologias digitais poderiam ter mais efetividade nesse processo.

3.2 PARA ALÉM DE TEORIAS E MÉTODOS: A TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Castigo, será que obrigatório
Estudar pra ter vocabulário é obrigatório
Castigo, será que obrigatório
Estudar pra ter vocabulário é obrigatório

(7 Vezes, Banda O Rappa)

Uma leitura empírica da canção *7 Vezes* da Banda *O Rappa* permite-me fazer uma analogia entre o castigo, a obrigação e o ensino do sistema da língua escrita a partir de metodologias tradicionais as quais associam a aprendizagem da língua a um domínio previsível de um código para se ter um referencial esperado de leitura e de escrita a partir de um padrão.

Quando se fala em teorias, métodos e abordagens sobre a aquisição de uma segunda língua, é comum que muitas práticas de leituras e escritas no ambiente escolar, até mesmo em ambientes digitais, deem ênfase à escolarização do sistema da língua escrita padrão, situado fora da realidade. O desprestígio da leitura e da

escrita popular de mundo diante de leituras e escritas consideradas de grande valor, muitas vezes, referenciadas em teorias e princípios advindos de outras realidades e experiências diversificadas, revela o conteúdo ideológico contido em vários setores da sociedade, a exemplo da política, igrejas e escolas, sendo este último o local onde esse discurso mais se acentua. Daí que seu papel deve ser discutido e revisto. O acesso à cultura letrada não pode configurar-se como imposição sobre o iletrado muito menos negar-lhe a escolha.

A ênfase em propostas de ensino de línguas centradas no estruturalismo fortaleceram essa imposição. Percebe-se, num percurso histórico e ideológico e em algumas informações constantes em documentos desta pesquisa, quão forte são os traços do estruturalismo que têm a linguagem como instrumento de comunicação e preveem o aprendizado de comportamentos linguísticos e não linguísticos por meio de estímulos e respostas. Nessa visão, conforme as discussões de Saussure (1973), a língua constitui uma organização que se estrutura, seguindo leis estabelecidas dentro do próprio sistema. Entende-se que a língua deve ser estudada a partir de suas relações internas; fenômenos extralinguísticos não são considerados, pois a estrutura da língua deve ser descrita com base nessas relações.

O ensino de línguas nesses moldes dá ênfase ao estudo linguístico em si no nível fonológico (estudo dos sons da língua), morfológico (análise da estrutura interna de cada palavra), sintático (estudo dos sintagmas da sentença), primando pela forma em detrimento da função e do significado contextual. Santos (2004) assevera que o ensino, que se centra na abordagem estruturalista, considera a visão associacionista entre som e significado, prevendo o aprendizado de comportamentos linguísticos e não linguísticos por meio de estímulos, reforços e privações. O empirismo/behaviorismo de Skinner referencia esse aprendizado da língua, entendendo que este é análogo a qualquer outro, por entendê-lo como derivado da experiência, transmitido ao aluno, o qual é receptor do objeto desse conhecimento. Considera-se, então, que se aprende, aderindo pelos sentidos, o que vem de fora.

Não são incomuns também, práticas gerativistas, centradas na concepção de linguagem como expressão do pensamento, as quais enfatizam que as línguas não são comportamentos socialmente adquiridos, mas faculdade mental natural; a mente humana é a morada da linguagem. Nesse contexto, o texto é considerado um amontoado de palavras que contém em si todo o significado. A teoria que embasa essas práticas orienta-se nos trabalhos de Noam Chomsky, o qual faz uma severa crítica à visão comportamentalista da linguagem sustentada pelos behavioristas, chamando atenção para a criatividade linguística do falante, que o permite construir frases novas e inéditas, a todo momento, independentemente, de classe social ou do nível de escolaridade. As línguas deixam de ser interpretadas como comportamento socialmente condicionado. Para Chomsky,

[...] a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam aos behavioristas), a qual deve ser fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. (KENEDY, 2008, p. 127)

Entende-se, então, que conhecer uma língua tem sua origem nas estruturas mentais inatas e é possível porque já se traz algo, programado na bagagem hereditária para amadurecer mais tarde, em etapas previstas. Portanto, o conhecimento é anterior à experiência e se aprende uma língua, fazendo uso da competência linguística a qual é organizada por uma gramática gerativa, também conhecida como gramática transformacional. Segundo esta, o falante consegue aplicar regras transformacionais, num processo gerativo da estrutura profunda para a superficial, fazendo com que um número finito de regras se transforme em sentenças infinitas de uma língua (CHOMSKY, 1986).

Figueredo e Jesus (2006) salientam que, nessa perspectiva, a língua é entendida, mais precisamente, como um instrumento do qual se lança mão para se comunicar intencionalmente, expressar pensamentos, podendo dominá-lo por ser pautado em regras linguísticas e gramaticais ou sequências comunicativas. Considerando esse referencial, é que em relação à Língua Portuguesa, se cria um espaço de trabalho com a língua com

[...]atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal, estável, fechada e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica, desconsiderando o caráter multifacetado da língua(gem). (BRASIL, 2006, p. 30)

Conforme nossas falas, registradas em áudio durante a entrevista,

Oswaldo: [...]eu exijo a pronúncia fiel tem que treinar, deixo mais ou menos 30 minutos treinando, depois eles pronunciam o que posso fazer e o que não posso, às vezes os alunos se metem naquela coisa que você pode e não pode fazer [...] aí pronto, aí vai ocorrendo a discussão, por exemplo eu não posso fazer isso porque meu pai não deixa, aí o outro aluno se mete por que seu pai não deixa, acaba puxando o assunto. (Entrevista, agosto de 2016).

Lindaura: Quando eu trabalhei formação de palavras, prefixo e sufixo sobre a área de formação, pedi aos alunos para postar no face[...]. (Entrevista, agosto de 2016).

Manoela: Inicialmente, houve uma empolgação para a construção e participação nos blogs, faces, depois essas atividades se configuraram enfadonhas devido a necessidade de leitura do livro de literatura. (Entrevista, agosto de 2016).

quando se usa o e-mail para postar exemplos de formação de palavras de acordo com contexto temático do curso profissional, lança-se mão do blog, do facebook a fim de se verificar a escrita de resumos de livros de literatura como uma técnica, bem como do google search para a tradução, ensaio de pronúncias, consultas a sites para recortar trechos de músicas que ilustrem figuras de linguagem, ainda que saibamos da importância do trabalho com aspectos formais da língua, vemos que o seu privilégio, nesse contexto, não é produtor, pois o ensino de línguas se restringe a uma abordagem formal, centrada sobremaneira no estudo de um código tendo, também como aliada nesse processo, a tecnologia enquanto artefato .

Trabalhamos com os eixos da língua, dando prioridades específicas e oportunas a alguns deles, com vistas ao domínio do sistema da língua escrita. Considerando os fragmentos da entrevista, registrados acima, para Lindaura, a norma culta tem lugar de prestígio nesse contexto, entendendo-se que ela possibilita a ascensão social do educando. Práticas com o livro didático se destacam na atuação didática de Oswaldo.

A interação por meio da linguagem se dá em práticas sociais que também integram a cultura do escrito. Não se considera relevante, pautar o ensino de línguas numa

perspectiva estritamente behaviorista (que entende a língua como sistema abstrato, externa ao sujeito, conforme os estudos estruturalistas, saussurianos) ou biologizante (a qual preconiza que todo falante possui uma capacidade inata para o uso da linguagem, segundo o gerativismo, expresso nos postulados chomyskianos).

Seguir o mesmo caminho desses paradigmas, sem querer aqui desprestigiar suas relevâncias para estudos outros, faz com que o trabalho com a linguagem, no processo ensino e aprendizagem, se reduza a uma prática como “[...] um sistema que existe para a transmissão de mensagem ou para fazer coisas com as palavras” (PENNYCOOK, 1998, p. 29). Há uma grande ênfase na competência comunicativa a ser constituída com a transmissão de normas fixas de adequação do uso da língua, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem.

Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais/ Língua Portuguesa (1998) - evidenciam que, até 1920, havia uma preocupação expressiva com o que ensinar, com os conteúdos, dando ênfase a sua forma; a partir de 1960, a ênfase recaiu para o como se ensinar, ou seja, para o método de ensino, e nos anos 80, com os estudos da Psicolinguística, da Psicogênese da Língua Escrita e o sociointeracionismo, começou-se a dar atenção ao como se aprende, considerando a interação entre forma e função, uma prática para além da metalinguagem e as peculiaridades dos aprendizes em termos afetivos, sociais, cognitivos e morais.

Nessa discussão, como mais uma oportunidade de respirar novos ares no bosque, o paradigma sobre língua e o seu processo de ensino aprendizagem é questionado e repensado em meados dos anos 70. O centro das atenções passou a ser a inquietude referente a como os sujeitos sem dificuldade aprendem a ler e a escrever, buscando respostas também sobre o quê pensa sobre a escrita quem ainda não se alfabetizou.

Essa revisão motivou adaptações nas concepções nas quais se apoiava a alfabetização impulsionando uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização. Assim, não se concebe a escrita, tão somente, como um código de transcrição gráfica de sons, desconsiderando os

saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler e as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais.

No tocante à metodologia do ensino da Língua Inglesa, segundo Brown (1994), presume-se, num enfoque tradicional, estrutural, que o seu aprendizado provém da memorização, formação de hábito, consolidação, condicionamento, associação, estímulo e resposta. Vê-se também a escassez de materiais voltados a esse ensino que, geralmente, se limita ao uso do quadro branco enquanto tecnologia.

Paiva (2012) no primeiro capítulo da obra *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*, apresenta algumas hipóteses que validam o ensino e aprendizagem dessa língua. A hipótese da interação considera que o *input* apenas não dá conta da aquisição de uma segunda língua, pois acredita-se que primeiro se aprende a conversar e, em seguida, a interagir verbalmente, negociando sentidos, com o auxílio de um falante mais competente o que permite ajustes e impulsiona a aquisição da língua 2. Conta-se também com a teoria da hipótese *output* ou da lingualização. Esta defende que o aprendiz, ao usar a língua, pode observar falhas na produção da linguagem, direcionando sua atenção para o que precisa aprender de modo a atentar para inputs relevantes. O uso de lingualização refere-se a um aprimoramento da teoria por se entender que o processo de uso da língua para a produção de sentidos é dinâmico e sem fim. Fala-se ainda do conexionismo para o qual a aprendizagem é uma questão de redes neurais; aprende-se em um processamento paralelo distribuído, fortalecendo ou enfraquecendo conexões (PAIVA, 2012, citando RUMELHART et al., 1986).

A autora, além de tratar da teoria behaviorista e da hipótese da gramática universal, que dialoga com os pressupostos evidenciados anteriormente, cita, com base em Schumann (1978), a teoria da aculturação, segundo a qual a aprendizagem de uma segunda língua tende a ser mais promissora quando o aprendiz se integra e psicologicamente ao grupo da língua alvo. Trata da hipótese da compreensão a qual

[...]vê a aquisição em uma perspectiva linear, pois, além de estabelecer uma relação de causa e efeito entre o input (o que o aprendiz ouve ou lê) e o que se adquire, prevê que essa aquisição se dá em uma ordem previsível. No

entanto, ninguém pode negar a importância da exposição ao idioma nas mais diversas formas de input. (PAIVA, 2012, p. 14).

Ao tratar da aquisição de uma segunda língua do ponto de vista do aprendiz, Paiva (2012) assinala que os métodos que subjazem a essa aquisição são vários e nem todos asseguram a aprendizagem significativa. Os educadores, algumas vezes, usam um ou outro método, ora privilegiando o ambiente, ora aspectos cognitivos, sem ter a oportunidade de refletir sobre seus efeitos. Com o método Gramática-Tradução, enfoca-se a aprendizagem de formas e regras gramaticais. O Método Direto tem como propósito capacitar o aluno a comunicar-se na língua alvo, associando-se, diretamente, o significado e a forma dessa língua. O método audiolingual utiliza-se do diálogo e a prática extensiva de frases modelos.

Além das teorias e métodos apresentados por Paiva (2012), Almeida Filho (1993) trata de uma abordagem de ensino, a Comunicativa de Tendência Crítica, que considera todas as fases do processo de ensino/aprendizagem, encarando o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades como ponto de partida no processo. É peculiar a essa abordagem um discurso histórico-crítico, por meio do qual se promove o ensino e a aprendizagem, incluindo autoconhecimento em interações verdadeiras de aprendizagem sobre tópicos reais e geradores de conflito, o que cria condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua.

Assim, o autor citado considera que o papel de ensinar constitui uma imagem composta, emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais e à própria sala de aula. De igual forma, o papel de aprender configura-se por meio de afetividades com relação à língua-alvo que se deseja ou se necessita aprender. Essa visão envolve uma articulação, uma troca e uma compreensão do que vem a ser ensinar e aprender uma língua estrangeira, por meio de uma gama de relações interativo-críticas nessa mesma língua.

Uma fala oportuna de Oswaldo sobre a formação do professor de Língua Inglesa – que geralmente têm no cerne teorias e métodos mais tradicionais - é que “*a universidade ensina tudo, menos a falar em inglês*”. Essa fala representa uma

justificativa para algumas práticas do docente que se ocupa de o educando traduzir textos, treinar a pronúncia – próprias do método audiolingual e do gramática-tradução – ainda que faça uso do google search. Nas formações docentes, em algumas universidades, segundo Oswaldo, tem-se mais acesso a fundamentos para o ensino de uma língua do que a prática vivencial deste. Além disso, *“não tivemos no currículo de formação inicial, componentes que contemplassem o ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias digitais, alunos chegam do fundamental II sem “saber absolutamente de nada”*.

Ainda há um número reduzido de aulas, a carência de profissionais qualificados para o ensino de Língua Inglesa. Para Paiva (in ARAGÃO, 2007), a formação de alguns docentes nessa área se restringe às habilidades de compreensão escrita e dos aspectos metalinguísticos, o que, muitas vezes, os tornam despreparados para lidar com futuros contextos e exercerem seu papel com segurança, criatividade e autonomia crítica, chegando a ser aversos às propostas de inovações da prática. Existe uma distância entre os aprendizes e situações reais de comunicação na língua-alvo.

Menezes de Souza e Monte Mór, nas OCEM – LE (BRASIL, 2006), sinalizam que saber inglês deve ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito não apenas à inclusão no mercado de trabalho e ao acesso às tecnologias, mas também ao contato com outras culturas. Os autores consideram a reflexão sobre valores locais em contraposição a valores globais uma questão relevante sobre o contato e aproximação de culturas. Local é tudo aquilo que é “regional, interior de uma comunidade ou de grupos com características próprias” (BRASIL, 2006, p. 96), e global diz respeito ao que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, apresentam-se como modelos sociais”. (BRASIL, 2006, p. 96). Nesse sentido, ao pensar em culturas, deve-se considerar as mais distantes, como as de países estrangeiros, bem como as diferentes culturas observadas em nosso país e na própria sala de aula (BRASIL, 2006).

Com essa abordagem, depreende-se que o trabalho com a língua – portuguesa ou inglesa - que considera a língua inata ou externa ao indivíduo, não oferta a este a

aprendizagem significativa em que ele possa se sentir, verdadeiramente, sujeito da linguagem nas práticas sociais. A proposta do interacionismo sociodiscursivo é que intenciona uma outra relação entre sujeito e linguagem (BRONKART, 2003), dando novos rumos a esse processo.

Tal proposta emerge da teoria sócio-histórica vygotskiana, também citada por Paiva (2012) como teoria sociocultural, cujo o foco passa a ser o lugar do outro e a linguagem como interação no processo de construção do sujeito. O organismo humano se reapropria de propriedades instrumentais e discursivas de um contexto sócio-histórico e, ao adquirir capacidades conscientes, envolve-se com ações de linguagem a qual se apresenta, externamente, “resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor – dos critérios dessa avaliação.” (DIONÍSIO, 2011, p. 35)

Nesse sentido, para o interacionismo sociodiscursivo, o sujeito psicossocial/interacional precisa na interação verbal, em especial, dentro da perspectiva de múltiplos letramentos em diversos sistemas semióticos, ter competência para ler, escrever diferentes gêneros, atentar para as condições de produção do discurso e ser eficiente na aplicação dos elementos de textualidade. A língua escrita e a oral, bem como outros sistemas semióticos, devem ser tomados como objetos de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que integre ações de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos e de reflexão acerca do uso de um dado recurso linguístico no processo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá.

A perspectiva sociointeracionista traz contribuições significativas para o trabalho com as competências linguística e textual no ensino de línguas. Contudo, compreendo que a formação ideológica e política do ser resulta, também, do investimento em outras abordagens nesse ensino. Nas práticas de linguagem, é preciso contemplar a dimensão sociodiscursiva e pragmática como um auxílio aos objetivos desse processo.

Isso implica em fortalecer a articulação entre linguagem e sociedade, num plano discursivo, entremeadas pelo contexto ideológico. Toda produção de linguagem constitui-se como produto do encontro entre um eu e um outro, segundo formas de

interação situadas historicamente. Não é peculiar a um estudo discursivo, espaço para formas de determinismo que possam constituir um limite entre um interior (a linguagem) e o seu exterior (o social ou o psicológico).

Pensar em linguagem nessa perspectiva diz respeito à análise do significado, das proposições linguísticas que estruturam o pensamento e não mais dos processos mentais e subjetivos peculiares à visão racionalista da modernidade. Uma investigação que faça jus à complexidade do fenômeno da linguagem não pode se contentar com a análise de enunciados linguísticos ou com a forma lógica que os estrutura.

Essa outra forma de pensar a linguagem e o seu ensino é consequência da “virada linguístico-pragmática” (RAJAGOPALAN, 2010; SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014; OTTONI, 1998). Essa virada tem no cerne a visão interna do pós-estruturalismo que concebe a linguagem como princípio comum no estudo da organização social, do poder e da consciência do indivíduo. O aspecto (in)transdisciplinar da Linguística Aplicada tem possibilitado a reflexão, ampliação e construção de novas abordagens prático-teóricas para dar conta do fenômeno linguístico em uso, nas suas mais variadas e complexas formas discursivas e representações sociais. A pragmática pretende realizar assim, uma investigação da linguagem em pleno funcionamento, e determinar, na medida do possível, o sentido de uma proposição por meio da análise da nova unidade de significação, o ato de fala.

Assim, a linguagem é intrinsecamente um fenômeno social, só pode ser estudada em correlação com as funções sociocomunicativas/psicossociais que desempenha, sendo essas funções que determinam a sua própria estrutura. O discurso, enquanto produto de um ato de enunciação e instrumento de mediação entre os homens, aparece claramente como objeto central de análise. É no e pelo discurso que se constrói a significação, num processo dialógico e interativo que convoca o universo de conhecimentos, crenças e valores dos interlocutores, a sua experiência e as suas expectativas. Por outro lado, o discurso não pode ser desligado dos contextos sociais que presidem à sua produção e recepção, sendo os interlocutores agentes posicionados numa conjuntura sócio-histórica.

A partir dessa reflexão, pondero que o referencial sociointeracionista ainda tem uma representação significativa em práticas leitoras e escritoras em ambientes digitais no contexto escolar pesquisado. Em grupos de facebook e em blogs das turmas (tomados para análise em uma das etapas da pesquisa), propus que os educandos postassem resumo de capítulos de obras literárias (a exemplo de algumas obras amadianas). Para realizar essa atividade, o educando precisou ler, fazer o resumo da obra e postá-lo. Ele teve a oportunidade de apresentar suas expectativas e impressões em relação à obra.

A partir de um aprimoramento em minha formação do docente, comecei a investir em um trabalho que integrou a multimodalidade, o hipertexto, a comparação entre o texto literário e produções mais atuais conforme, por exemplo, o trabalho com uma leitura mais crítica, por meio da leitura de paródias da Carta de Caminha, quando também se discutiu a dominação da cultura eurocêntrica. Mas observo e confesso que o objetivo primordial era ver o domínio da competência comunicativa escrita, a apreensão do sentido dos capítulos da obra. O que transcendia a isso, como dar atenção à interação texto-leitor-autor, à interface entre o texto e as discussões do cotidiano, que expressam a identidade do interlocutor, não teve um lugar no processo pedagógico como o teve o da competência expressa acima.

Em outras práticas (reveladas na entrevista aplicada aos sujeitos em agosto de 2016) como: postar palavras que exemplifiquem o seu processo de formação, usar o whatsapp para passar foto de uma atividade do livro didático (Lindaura); fazer uso do google para tradução e “treino” da pronúncia (Oswaldo) além da descrita acima, estabelece-se uma interação com a/por meio da língua, entretanto o enfoque cognitivista tem um lugar especial na interação estabelecida. Ainda estamos fortemente apegados a práticas que apreendem a língua numa perspectiva formal. A tecnologia digital aparece, nesses contextos, como um artefato tecnológico e em articulação dinâmica com a tecnologia da escrita.

Vale ressaltar que a elucidação de teorias e métodos referentes ao ensino e aprendizagem da língua não tem a pretensão de defender um deles, pois esse processo é complexo. Para Paiva (2012),

Pode acomodar elementos aparentemente opostos quanto à teoria e, ao mesmo tempo, admitir a existência de estruturas mentais inatas, responsáveis pelas condições iniciais da aprendizagem, mas também de hábitos linguísticos automáticos adquiridos pela petição, ou, como prescrevem os conexionistas pelo fortalecimento das redes neurais. Acomoda também a interação, a compreensão, o output ou lingualização, e a mediação social, sem esquecer as questões identitárias e afiliação pelo idioma à cultura que ele representa. (PAIVA, 2012, p 21).

A autora discute sobre não existir um método melhor que outro de tal modo como não podemos privilegiar uma teoria referente ao ensino e aprendizagem de línguas em detrimento de outra(s). Citando Kumaravadivelu (2003, 2006), entende que os métodos são baseados em conceitos idealizados dirigidos a contextos igualmente idealizados, o que justifica o fato de educadores, em geral, não terem prática pedagógica consistente com as metodologias que dizem adotar. Fala, como base no autor, em uma pedagogia pós-método, que privilegia as especificidades docentes e dos educandos, tendo em vista o contexto educacional, o meio sociocultural no qual se interage, as relações de poder, de dominação e identitárias que permeiam esse cenário.

E, assim, nessa itinerância no bosque, é pertinente contemplar outros caminhos que não fortaleçam o trabalho com a língua numa visão mecanicista. Recorrendo a outros dados da pesquisa – a partir da análise das respostas registradas no questionário e na entrevista -, acerca dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa em ambientes digitais no contexto do Ensino Médio), é perceptível que somos professores não formados ou com preparo incipiente, tendo em vista a formação inicial e a continuada, para tratar, com mais veemência, de um ensino de línguas mediado por tecnologias no âmbito dos multiletramentos.

Temos utilizado ambientes digitais para ensinar/aprender a língua, como blog, facebook, whatsapp, bem como google search, sites de pesquisa, mas, por vezes, ainda revertidos por velhas práticas que privilegiam o conhecimento da forma da língua. Não nego essa prática, ela propicia o letramento, investindo na autonomia de se usar a língua numa perspectiva formal. Defendo a sua hibridez num tom político que vislumbre e garanta o empoderamento do sujeito.

Além disso, planos de curso, que norteiam a práxis dos sujeitos da pesquisa, não constituem uma orientação para o trabalho com a língua – que aqui está sendo problematizado - e não conhecemos documentos curriculares que propõem, em campos de atuação, um trato mais cuidadoso dessa proposta. Pela leitura empreendida desses documentos (DCNEM, OCEM e BNCC), são visíveis investimentos em ações didáticas que contemplam as dimensões linguístico-textual com mais ênfase, já a sociodiscursiva e a pragmática são incipientes, assim como o trabalho com o letramento crítico, o hipertexto, a multimodalidade. Isso quando nos reportamos às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Documento de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

Da leitura da Base Nacional Curricular Comum (em suas versões preliminares de 2015 e 2016), observo que o tratamento dado às tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas são incomuns. Isso porque em nossas ações é dada prioridade à escolarização da leitura e da escrita e feito um trabalho tradicional com a gramática.

Assim, nessa caminhada inicial, vejo o quão proeminente é a tecnologia da língua escrita no processo ensino aprendizagem. Há práticas de linguagem, que usam outras possibilidades de expressão, mas o lugar da escrita e de suas normas, como a forma de linguagem para a qual tudo converge, é predominante.

As abordagens teóricas e metodológicas acerca do ensino e aprendizagem numa interação tempo-espço se efetivam por meio de metodologias. Numa abordagem estruturalista, a metodologia se centra na cultura da escrita e no investimento do ensino mecânico da língua pautado na repetição e na memorização de códigos de um sistema a partir de uma programação que favoreça a internalização desses códigos e/ou na maturação biológica, para a aprendizagem deles. Num âmbito mais crítico, entende-se que é possível construir a aprendizagem da língua por meio de seu uso social. Investigar e problematizar o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais como um entrelugar para vivências dos multiletramentos perpassa pela compreensão de que o uso da tecnologia digital, não tão somente como um artefato, mas enquanto uma motivação para o pensar e o agir

tecnológicos, é um caminho oportuno para se efetivar as ações didáticas nesse processo com proficiência.

No tópico que segue, discutirei sobre possíveis “descongelamentos” da linguagem e nuances de um entendimento de uma prática da língua numa dimensão da cultura que se entende como necessária à formação do cidadão proficiente.

3.3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO CULTURA

Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão

(Graciliano Ramos, 1978)

Na caminhada então empreendida pela pesquisa, observo que, durante um período expressivo, ficamos reféns de uma proposta de ensino e de aprendizagem de línguas que valorizou, sobremaneira, uma visão limitada da tecnologia da língua escrita focada quase que exclusivamente na estrutura de uma escrita considerada legítima, em detrimento da fala ou de qualquer outra forma de linguagem, o que potencializou o abandono do princípio de dignidade de muitos, ao negar-lhes o enxergar, o falar, o escutar e o sentir segundo assevera o pensamento de Graciliano Ramos (1978).

Refiro-me a um modelo psicológico de se ensinar/aprender a língua muito voltado para a formação individual do sujeito sobre a qual me reportei anteriormente para tratar do ensino de línguas numa perspectiva estrutural. Algumas nuances dele ainda se encontram na proposta sociointeracionista de ensino e aprendizagem.

Monte Mór (2007), citando Cope e Kalazantzis (2012), elucida que a relação do sujeito com a linguagem tem passado, no contexto da globalização, por adaptações, avanços de modo que, em sua primeira fase, para haver as negociações, fez-se uso da comunicação oral. Num segundo momento, com a chegada da escrita, houve um investimento no ensino da língua padrão, porque a diversidade demandaria uma complexidade. Tratou-se de uma pseudo possibilidade de democratização do ser por meio do uso consciente e criativo da

língua. Teve-se, até então, um investimento no uso, no processo ensino e aprendizagem de uma representação da língua, considerada legítima, que a engessa, a congela.

Na construção da etnografia e da autoetnografia, discorro sobre esses aspectos, considerando a interação dos sujeitos no cenário de vivência, no que tange às tecnologias digitais e às práticas de ensino de línguas em ambientes digitais que se desenvolvem na escola. Aprecio o uso que se faz dessas tecnologias na vida e na escola, tendo em vista um possível “descongelamento” do tratamento dado àquela representação da língua.

Falo de uma ambivalência da escola, considerando algumas situações descritas e interpretadas em discussão anterior, que congela a linguagem, padroniza as propostas de ensino e aprendizagem, limitando acessos, oportunidades de emancipação e autonomia do sujeito. Tem-se raciocínios limitadores que contribuem fortemente para esse congelamento.

Vive-se, assim, os reflexos da modernidade eurocêntrica, momento em que se passou pela 3ª Revolução Industrial iniciada na década de 70 (século passado) e deu-se espaço à biotecnologia. O foco, a partir de então, não era apenas o espaço territorial, mas o ciberespaço.

[...]tendências fundamentais, já atuantes há mais de 25 anos, farão sentir cada vez mais seus efeitos[...] O atual curso dos acontecimentos converge para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas. (LÉVY, 2000, p. 11).

Assim, segundo Pierre Lévy (2000), integramos um desses momentos extremamente raros em que uma civilização inventa a si própria, deliberadamente, por isso, consideramos

[...]urgente destacar os aspectos civilizatórios ligados ao surgimento da multimídia: novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de tempo e espaço, etc.[...] Escolhas políticas e culturais fundamentais abrem-se diante dos governos, dos grandes atores econômicos, dos cidadãos. Não se trata apenas de raciocinar em termos de impacto [...] mas também em termos de projeto [...] (LÉVY, 2000, p.13).

Tem-se então, conforme Maria da Graça Almeida Silva (2004), uma nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização, da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. É se inserindo criticamente nessa sociedade e buscando compreender seus instrumentos e dinâmicas de mobilização e expansão que se pode apropriar e utilizar recursos e meios de interação para a emancipação humana.

Nesse contexto, já num terceiro momento da globalização, é possível lidar com o “descongelamento” do privilégio ao tratamento formal e abstrato dado à língua. Fala-se em linguagem líquida, fluída e isso é vislumbrado em agências peculiares a culturas situadas que usam a linguagem digital.

Conta-se, para tanto, com uma forte influência da decolonialidade, conforme Kumaravadivelu (2012) por se constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica, o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. O projeto decolonial trata-se de um diálogo ideal, não se pode dizer necessariamente real entre aqueles que vivenciaram a colonialidade no sentido de transcender a versão eurocêntrica da modernidade.

Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFOGUEL, 2009, p 408).

Na itinerância pelo bosque, em diálogos e estudos com os sujeitos, sentimos em alguns momentos traços, “brisuras”, do projeto decolonial e dessa ênfase dada à língua descongelando. A passagem que segue apresenta referências sobre isso.

Oswaldo: [...]vai começar o capítulo, o capítulo vai falar sobre velhice, são os avós dos meninos né, os avós os pais que estão ficando velhos (o texto da aula passada por exemplo), então nós começamos discutindo sobre, conversamos em português mesmo como eles veem como eles veem os pais, essa entrevista já existe no livro e... a conversa flui, depois dessa conversa, tem uma entrevista que é em português mesmo. o próprio livro já tem essa entrevista aí eu faço a entrevista, acaba sendo... até ficando engraçado porque eu entro na linguagem deles, eles acabam se divertindo,

depois que tem essa... essa discussão tem um texto, no texto nós marcamos as palavras que eles não conhecem, aí eu deixo entrar no google tradutor, deixo entrar no google mesmo, google search, aí depois eles preenchem, eles colocam as palavras que eles não conhecem, depois eu peço para traduzir o texto não por escrito mentalmente você lê muitas vezes, eu faço um estudo dirigido, eu leio a frase 30 por cento do texto e eles leem o restante ou 50 por cento, eu leio e 50 por cento eles leem ou então eu leio o texto todo de uma vez em português, depois eles leem e eu peço para encontrar palavras na linha tal, tal palavra, encontra para mim aí..., eles vão ter que lembrar do texto... (Entrevista, agosto de 2016)

O trecho trata do trabalho com o tema “velhice” mediado pelo docente de Língua Inglesa, visto que ele coordenou a discussão sobre a temática, dando espaço, nos eventos de letramentos situados, para se tratar de questões de cidadania, de valorização dos laços familiares e de respeito aos idosos. A tecnologia digital contribuiu para esse processo, em especial, quando houve o uso do google tradutor. Ainda que o google seja uma ferramenta digital a serviço da tradução – como um fim primeiro e essencial -, é viável a sequência didática que motiva o educando a participar de uma discussão reflexiva e potencializa sua interação na cultura digital.

Há uma outra experiência interessante, no fragmento que segue, revelada por Oswaldo, em que percebemos uma discussão sobre a identidade do sujeito, a autonomia que lhe é peculiar e que precisa ter espaço nas interações que estabelece.

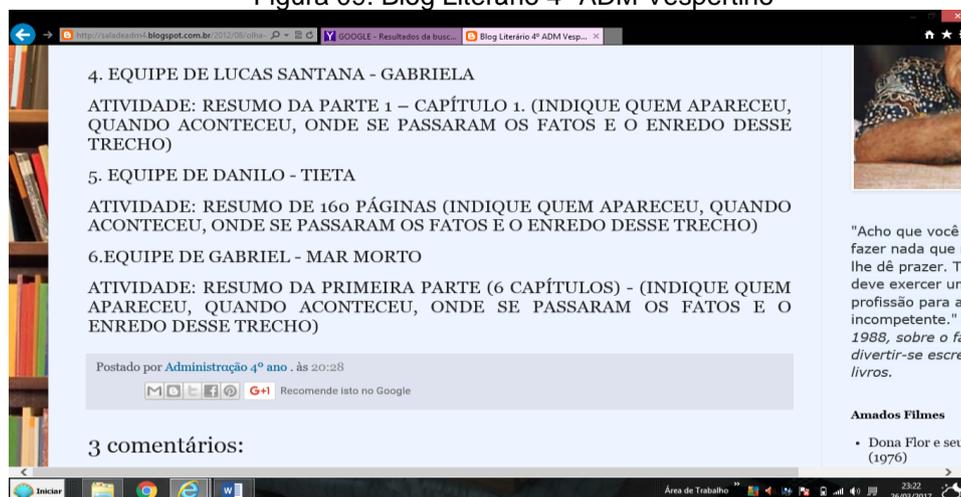
Oswaldo: [...]por exemplo, teve uma sala que nós discutimos o que que eu vou fazer com a minha vida depois que terminar o ensino médio, então eu trouxe um texto, todo mundo leu o texto, não, primeiro nós discutimos, eu pedi que eles fizessem frases dizendo o que que eles pensam em fazer da sua vida, uma frase de 03 linhas por exemplo, eles entrarem no google aí colocaram em português e em inglês, depois usaram o fone de ouvido, eles aprenderam a pronúncia e aí eu peço para tirar o fone, eles não podem anotar a pronúncia, na aula seguinte todo mundo vai ler, todo mundo vai ler o que é que você vai fazer com sua vida por exemplo, aí todo mundo leu, depois disso gerou um texto em cima do que eles falaram, aí eu trouxe esse texto pra aula seguinte.(Entrevista, agosto de 2016).

Também referencio o trabalho mediado por Lindaura no que concerne à sequência didática sobre o gênero artigo de opinião, momento em que a docente pôde discutir com os educandos temas polêmicos numa convergência do local com o global. Diz o sujeito: *“no artigo de opinião vocês colocam a cara no sol, você tem que opinar sobre o lugar onde se vive, tem que aparecer, é o eu, tem que aparecer, é mais desafiador”* (Entrevista em agosto de 2016). Para participar desse evento, em

algumas etapas, foi necessário consultar sites no sentido de aprimorar a argumentação acerca da temática.

Na autoetnografia, numa reflexão sobre minha atuação docente, percebo um aprimoramento em meus saberes e fazeres docentes, visto que, por exemplo, num primeiro momento, proponho para os educandos postarem resumo de romances no facebook (figura 09), depois, já implemento a ação de modo que incentivo a construção e recepção, com criticidade, dos sentidos do texto (figura 10), atentando para as dimensões linguística, textual e, ainda timidamente, para as sociodiscursiva e pragmática, contemplando a multimodalidade, o hipertexto, o letramento crítico e a interatividade.

Figura 09: Blog Literário 4º ADM Vespertino



Fonte: <http://saladeadm4.blogspot.com.br>. Acesso em abril de 2017.

Figura 10: Grupo do Facebook – Nutriliterário.



Fonte: <https://www.facebook.com/search/str/nutriliterario>. Acesso em maio de 2017.

O aprimoramento de saberes e fazeres docentes, por meio da interação que se estabelece com a linguagem no contexto digital, tem nos evidenciado possibilidades outras de não “congelá-la”. Em propostas didáticas que utilizamos, há um investimento expressivo em uma visão restrita da tecnologia da escrita, focada quase que exclusivamente na estrutura da língua. Mas, eventos situados nesse contexto também integram traços do letramento em seu modelo ideológico e do digital em interface com o modelo autônomo de letramento. Aqui, não convém classificar níveis de letramento numa hierarquia, mas viver a sua importância por meio dos multiletramentos que se instauram entre o possível e o necessário, ou seja, em um entrelugar. O educando, sujeito da sociedade tecnológica, é protagonista desse processo.

Segundo Gee e Hayes (2011), numa análise da linguagem associada à respiração, quando se pensa em língua oral, há a possibilidade de se interagir com o espírito e com a alma. No uso exclusivo da língua escrita, há o congelamento da respiração que prende essa língua em uma estrutura formal. As interações com o digital viabilizam o descongelamento da respiração e, por conseguinte, da escrita e da voz.

Menezes de Souza e Monte Mór (2015), ao participarem de uma mesa em um Grupo de Trabalho – GT sobre língua e transculturalidade em julho de 2015 - ocorrido no Instituto de Letras da UFBA, destacaram que esse descongelamento dá corpo, materializa o que, durante muito tempo, foi pensado, estudado e ensinado como abstrato. Nesse caso, é possível trabalhar com o ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva transcultural, uma vez que não há sistema fechado, é preciso ler a diferença por meio delas e das relações históricas que as interconectam. O eu e o eu colonizado se confrontam.

Isso tem sido facilitado pela sociedade em rede na qual há uma relação entre o espaço físico e o ciberespaço (LANKSEHAR e KNOBEL, 2007, p. 09), o que faz emergir os espaços intersticiais. Santaella (2008), discorre sobre esses espaços os quais são

Bordas entre espaços físicos e digitais, compondo espaços conectados, nos quais se rompe a distinção tradicional entre espaços físicos, de um lado, e digitais, de outro. [...] Ocorre(m) quando não mais se precisa “sair” do

espaço físico para entrar em contato com ambientes digitais [...(e)] combinam o físico e o digital num ambiente social criado pela mobilidade dos usuários conectado via aparelhos móveis de comunicação (SANTAELLA, 2008, p. 21)

Para Maia (2013), tem-se espaços que facilitam a interação móvel e contínua entre os sujeitos. Essa interação é fluída, híbrida, fronteiriça e depende do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação, assim como de mobilidade com fins na construção de interfaces sociais.

Nesse contexto, não é produtor dissociar ensino de línguas e tecnologias digitais, conforme assevera Pretto (2011) que propõe um pensar sobre a questão das linguagens, as quais estão intimamente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis aos jovens que passam a usá-las de forma intensa, construindo novas linguagens como as possibilidades de comunicação móvel ofertam. O próprio ato de escrever modifica-se com o uso do dedo polegar para digitar as mensagens nos celulares, por exemplo.

A intensificação do uso de símbolos, ícones e imagens, não mais como meras ilustrações de textos escritos, são elementos que passam a fazer parte dessa nova linguagem. São produções linguísticas assistidas por *hardwares* e *softwares* especializados os quais auxiliam a produção dessas imagens que acontecem com outros suportes, não apenas o papel e a caneta. Não é só o teclado que muda a linguagem de jovens, mas todo um universo mais amplo, que inclui os RPG, a música eletrônica, o *hip-hop*, as conversas nos *chats* (batepapos), nas comunidades de relacionamento como *Facebook*, *Myspace*, *Second Life* e o intenso uso que se tem dado aos microblogs como o *Twitter*, entre tantos outros.

Para Pretto (2011), a juventude escreve mais e se manifesta publicamente. Ao assim fazer, produz novos textos em diversos contextos que nos impõem repensar os próprios processos de alfabetização para além do privilégio da aprendizagem do sistema da língua escrita. Além disso, cresce de forma vertiginosa, o uso das imagens em movimento. Os sítios de publicação de vídeo, sendo o *Youtube* o exemplo mais visível, que vem mexendo radicalmente não só com o universo juvenil, mas também, com o mundo adulto e importante. Pesquisas indicam que cresce a produção por meio dos sítios colaborativos, espaços onde todos passam a ser

escritores e jornalistas e, por conta disso, blogs e microblogs com textos, sons e imagens, transformaram-se num enorme fenômeno contemporâneo.

No contexto de pesquisa, os nossos educandos, lançando mão do protagonismo que lhes é peculiar, fizeram um vídeo a partir da encenação de um fragmento da obra O Guarani de José de Alencar (proposta de Lindaura/figura 11), organizaram um blog e uma foto-história no celular (atividades mediadas por Oswaldo) e monitoraram grupos no facebook (orientados por mim/figura 12), entre outras ações.

Figura 11: Página do youtube - reprodução em áudio e vídeo de O Guarani. (José de Alencar)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em abril de 2017.

Figura 12: Grupo do Facebook – Nutrindo a Literatura.



Fonte: <https://www.facebook.com/search/top/?q=nutrindo%20a%20literatura>. Acesso em março de 2017

Pelos nossos diálogos, considerando a atividade de Lindaura e a que propus, sabemos que a finalidade dos trabalhos consistiu na aprendizagem do objeto literário a ser estudado: ora o Romantismo, ora o Quinhentismo. Tivemos o letramento literário como foco, colocando-nos em conversa constante com a nossa contemporaneidade. Ainda assim, o educando pôde usar o youtube e o facebook para experienciar o letramento digital, construir e receber sentidos de texto, o que também aconteceu com a atividade encaminhada por Oswaldo. Os dois ambientes favoreceram o desenvolvimento do pensamento computacional, interações com a multimodalidade, o hipertexto e a colaboração entre os sujeitos. O artefato tecnológico não foi utilizado necessariamente como uma ferramenta multimídia.

Nesse contexto pedagógico, vivemos nuances de letramento crítico visto que a reflexividade, a criticidade acerca do objeto literário é fomentada, e, aqui, refiro-me à paráfrase referente à Carta de Caminha (Figura 12). Sobre o Guarani (Figura 11), temos uma versão que permite o aguçar do conhecimento artístico, cultural em interação com leituras e escritas. Esses referenciais, tomados como dados de pesquisa, evidenciam que o letramento ideológico é pertinente à formação construtiva do leitor/escritor e, portanto, integra os multiletramentos.

Coscarelli (2010) destaca que, com as novas tecnologias, leigos digitais passam a ter oportunidade de ler e de escrever numa outra perspectiva, mais comum aos chamados nativos digitais. Passamos a lidar com novos textos, não só os verbais. “Hoje nossos instrumentos de leitura e produção de textos – os computadores – são multimidiáticos, ou melhor, hipermidiáticos. Eles nos permitem ler e escrever textos e hipertextos, lançando mão de vários mecanismos[...]” (COSCARRELLI, 2010, p. 516). A autora ainda ressalta:

Não acredito que o universo digital tenha transformado tudo a ponto de ser uma total revolução e, dessa forma, sermos obrigados a repensar todas as noções e categorias com as quais trabalhávamos até agora. Acredito mais numa ampliação das possibilidades do texto e da comunicação do que realmente numa revolução que implicaria numa mudança completa de nossas bases teóricas. (COSCARRELLI, 2010, p. 517)

Nesse processo, destaco como relevante entender e usar como subsídio outra abordagem sobre língua, tendo em vista uma concepção de língua e cultura como potencial tecnológico. Sem desconsiderar as nossas representações e feitos,

resultados do processo de prática e formação docente no contexto do ensino de línguas com tecnologias digitais, entendo como oportuno, no sentido de lançar outro olhar e perspectivas de ação, ter como aliada uma concepção de língua como a vemos em (MENDES, 2015, p. 18):

[...]fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. [...] ele também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados.

Dialoga com essa abordagem o que Paiva (2012) nos diz sobre Língua (linguagem):

Sistema dinâmico não linear, composto da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade” [...] não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros (PAIVA, 2012, p 22).

Considerando essas citações, que têm em seu bojo a interculturalidade, vê-se que a língua não é um sistema fechado. Possui diferentes normas de uso e matrizes ideológicas, identitárias e culturais. Ao ensinarmos a língua, também ensinamos e aprendemos modos de ancoragem cultural, de ser e de estar no mundo. Mendes (2015) destaca que essa proposta não consiste em apenas trabalhar o cultural como um conjunto de temas, que ao lado de aspectos linguísticos, representam a totalidade de uma língua. Mas representa “[...]estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo do Brasil ou de Portugal ou de Angola” (MENDES, 2015, p. 219).

Para discutir língua nessa perspectiva, a autora, segundo Geertz (1997) e Schwartzman (1997), se apoia numa ideia mais aberta e flexível de cultura – ainda que respeitem todas as manifestações dessa dimensão humana - por entender que ela:

1. engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de

significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetivos e toda a vida material;

2. não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;

3. não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;

4. não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;

5. está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo. (MENDES, 2015, p. 218)

Nesse sentido, entende-se língua para além de um instrumento, tendo-a como um símbolo, uma forma de identificação, um sistema que facilita a construção de significados individuais, sociais e culturais, de modo a compreender e a organizar o contexto em que se vive por meio das interações que estabelecemos com outros na e pela linguagem. Língua, aqui, trata-se de

[...]uma instância de uso e de interação, como resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente, e que, por isso mesmo, não podem estar dissociadas da cultura. Esta, por sua vez, não pode ser vista como superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social. Antes deve ser compreendida como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros (MENDES, 2015, p. 219).

Portanto, toda prática de ensino de línguas não deve contemplar em primazia o trabalho com a gramática normativa, prescritiva, entretanto, formas de ser e de viver na e pela língua viva. A interação que se estabelece por meio das mídias digitais suscita nos sujeitos novas formas de ler, de escrever, de estabelecer interações com os semelhantes, utilizando recursos hipertextuais e multimodais. Trata-se de uma nova forma de estar no mundo, de uma cultura que emerge e se soma a outras, motivando novas perspectivas para o ensino de línguas. Nessas práticas, esses sujeitos, independente de classes, gêneros, etnias, são ou precisam ser inseridos, fazendo um uso construtivo da linguagem. E, assim, eles poderão se revelar empoderados.

Esse referencial de língua como cultura, da articulação entre tecnologias, que descongelam uma versão da língua entendida, sobremaneira, como uma estrutura

abstrata, dialoga bem com o que Canclini (1997) aponta em “Culturas híbridas, poderes oblíquos”, já que ajuda na compreensão de que, no contexto atual, é incipiente pensar em língua, como uma dimensão da cultura, a partir, por exemplo, de uma categoria de oposição convencional como subalterno/hegemônico. É interessante o questionamento feito pelo autor: “Como analisar as manifestações que não cabem no culto ou no popular, que brotam de seus cruzamentos ou em suas margens?”

Na égide da sociedade tecnológica, lida-se com muitas manifestações de linguagem porque, de acordo com Lankshear e Knobel (2007): o mundo, descentralizado, opera, cada vez mais, conforme princípios e lógicas ciberespaciais; o valor se diversifica de acordo com a dispersão; tem-se uma visão pós-industrial da produção; conta-se com produtos como serviços viabilizadores; o foco encontra-se no processo de alavancagem e de participação infinita; as ferramentas são expressivamente de mediação e de tecnologias para relacionamento; vê-se o coletivo como a unidade de produção, competência e inteligência; habilidades e autoridade são distribuídas e coletivas; os especialistas são híbridos; o espaço é aberto, contínuo e fluído e as relações são marcadas pela crescente participação das mídias digitais.

Segundo Lakshear e Knobel (2007), o mundo de hoje é, consideravelmente, diferente do mundo de trinta anos atrás. Isso está relacionado ao desenvolvimento de novas tecnologias, de formas outras de se realizar as ações e de como elas têm sido viabilizadas por essas tecnologias. Com isso, as pessoas experimentam palpites, exploram novas formas de realizar suas atividades e vão assegurando a efetividade da hibridização. Em se tratando da aprendizagem da língua, dos seus usos, não se tem exclusivamente à disposição para isso a hierarquização da escrita. Com as tecnologias da informação e da comunicação, letramentos locais podem ser veiculados, tornando-se globais, dando espaço à participação cidadã dos grupos de periferia.

Assim, num contexto fronteiro, a escrita não é de acesso restrito a um grupo de poder, hierarquizado. “[...]se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de

comunicação.” (CANCLINI, 1997, p. 284). No que se refere a nós, sujeitos da pesquisa, destaque (considerando dados do questionário) que temos acesso ao computador, aos smartphones, aos celulares, net e notebooks conectados para serviços básicos, sendo viável o acesso à informação, à construção do conhecimento, ao entretenimento.

No funcionamento habitual de uma cidade (Gandu-BA) e de uma escola (CETEP do Baixo Sul), a tecnologia digital encontra eco. No que tange à pesquisa empreendida, ressalto que todos fazemos uso dessa tecnologia em nossas interações cotidianas, que integram os aspectos pessoal e profissional e reconhecem a sua relevância com indicativos de moderação quando sinalizam que:

Lindauro: Acredito que, as tecnologias têm importante papel no mundo contemporâneo, pois as crianças já nascem “nativas digitais”. Pode-se notar que o uso das tecnologias é de suma importância devido à multifuncionalidade e resolatividade que nos proporciona. [...] Percebo que, uma parte muito significativa dos sujeitos tem acesso com grande [frequência aos mais diversos gêneros digitais/virtuais. Fica visível que as políticas públicas de inclusão digital têm sido implantadas devido às necessidades diárias do sujeito se contextualizar às exigências do mundo moderno. (Questionário da pesquisa, julho de 2016)

Manoela: Mundo e tecnologias virtuais se confundem. Ações humanas/dependências humanas subjazem uma interação com tecnologias digitais por parte de muitos sujeitos. O virtual, em muitos casos, está a serviço da resolução imediata de problemas, então, cativa, torna-se essencial. (Questionário da pesquisa, julho de 2016). [...] Os sujeitos, para garantirem interações relevantes na vida, têm sido impulsionados a usar as tecnologias digitais. Trata-se de uma espécie de autodidatismo, de vício, de necessidade de inclusão. Algumas políticas públicas têm sido implementadas para contribuir para esse uso, mas nem todos têm sido incluídos nesse processo. A escola, conforme os anseios sociopolíticos e econômicos da sociedade na qual está inserida, tem investido ou não nesse acesso às tecnologias digitais. (Questionário da pesquisa, julho de 2016)

Houve um momento em que essa oportunidade de interações com tecnologias digitais era exclusiva de classes mais favorecidas economicamente. Pesquisas feitas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil de 2017 – cgi.br - revelaram que há um índice expressivo de uso domiciliar de computadores, em especial, por parte das classes mais baixas, até pouco tempo, em grande parte, excluída desse processo. 42,1 milhões de lares (61% das residências) têm acesso à internet, sendo que na área urbana essa proporção é de 65% e na área rural, de 34%.

A disseminação das novas tecnologias e o acesso a elas não implica, necessariamente, em massificação ou anonimato por parte dos sujeitos. Segundo Maia,

[...] o aumento do acesso da população às TICs e a simultânea diminuição dos seus custos de produção permitem que grupos periféricos tenham acesso à informação de forma mais rápida e façam novos compartilhamentos sociais, que vão além dos limites geográficos de suas comunidades (MAIA, 2013, p. 62).

O urbano e, podemos dizer, o rural, assim, vão sendo ressignificados quando oportunizam que a população em geral use as tecnologias eletrônicas.

Sabe-se que os usos que a periferia faz das tecnologias digitais, necessariamente, não é o mesmo que os grupos de poder o fazem, tendo em vista a desterritorialização e a retorialização. Mas ela já está inserida nesse processo. Há, de nossa parte, um uso expressivo dessas tecnologias; não diferente ocorre com os nossos educandos. Lindaura destaca que 90% (noventa por cento) dos educandos, o que integra quem reside em espaços urbanos e em contextos rurais, já usam essas tecnologias e isso instaura novos letramentos.

Percebo essas questões quando discorremos, em um momento da pesquisa, mais precisamente, quando da aplicação do questionário:

Lindaura: Fica claro que o uso das tecnologias é uma prática diária por uma parcela significativa da população, especificamente, o whatsapp pelo público jovem. Nota-se que uma pequena parte dos moradores não tem acesso ao “mundo tecnológico”, a exemplo de parte dos idosos e alguns de classe social desprovida. Entretanto, é preciso lembrar que para que os sujeitos acompanhem os avanços promovidos pela tecnologia, em Gandu-BA, políticas públicas de inclusão digital têm sido implantadas a exemplo dos infocentros em bairros periféricos, laboratórios de informática nas escolas. (Questionário da pesquisa, julho de 2016)

Manoela: As tecnologias virtuais globalizam os espaços. Há um infocentro na cidade, poucos o visitam. Veem-se muitos jovens com seus celulares sempre teclando. Há também algumas lan houses que são utilizadas por estudantes, pessoas outras que tenham necessidades de comercializar, interagir. Pessoas com as quais convivo evidenciam ter seus computadores pessoais. Não para todos, mas as tecnologias virtuais estão presentes em interações no contexto de vivência em Gandu. (Questionário da pesquisa, julho de 2016).

Vê-se que há uma relação natural de pertencimento de nossa parte, sujeitos do interior da Bahia – Gandu -, do Nordeste brasileiro, do Brasil, quando se trata do uso das TIC que desterritorializam e territorializam nossas relações de vivência. Há

“uma reapropriação do híbrido como elemento capaz de (re)criar signos identitários de determinado grupo.” (MAIA, 2013, p. 63) e, assim, oportunidade de empoderamento para nós e para nossos educandos. O nosso contato, bem como o deles com as tecnologias digitais dão vida a uma identidade híbrida, reterritorializando as práticas de multiletramentos numa perspectiva situada. Vale ressaltar, a partir de um olhar para a coletividade, que tanto na comunidade ganduense, como no contexto do CETEP do Baixo Sul, ainda existem sujeitos que não têm oportunidade de vivenciar esse contato direto, ora porque não têm o recurso tecnológico, ora devido a limitações de uso de uma rede de wifi.

Considerando as oportunidades de interação por meio das tecnologias digitais, vê-se que não só há lugar para a transição da mentalidade oral para a cultura escrita, mas para o híbrido relacionado à convivência e interpenetração entre diferentes culturas – oral, escrita, impressa, massiva, midiática, que, misturadas, constituem um complexo cultural amplo, polimorfo e intricado. Nas práticas investigadas, sabendo que utilizamos tecnologias digitais e os educandos vivenciam esse uso, na interação em ambiente digitais, considero ser esta uma oportunidade para a escrita não representar, tão somente, um instrumento hierarquizante que exclui. Já conseguimos instaurar letramentos locais que vão se tornando globais o que libera nossos poderes de linguagem. Precisamos vislumbrar e vivenciar práticas dos multiletramentos que não sejam a técnica ou a sistematização do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita como um sistema abstrato, formal.

Nessa possibilidade de hibridez, que já se instaura no processo ensino e aprendizagem de línguas do CETEP do Baixo Sul, lidamos com ambientes digitais (o que foi percebido em dados do questionário, da entrevista e da análise de sequências didáticas) como o facebook, o blog, o whatsapp, a foto-história¹⁷. Os educandos postam resumos de obras literárias, expressões, construções acerca do Barroco e produções autônomas que contemplam aspectos da cidadania, e, assim, assiste-se à possibilidade de se instaurar um entrelugar para os multiletramentos.

¹⁷ Em algumas passagens dessa produção, já fizemos referência a propostas de trabalho com alguns ambientes digitais como o blog, o facebook e o google. Num outro capítulo, descrevemos o trabalho mediado nesses ambientes, tratando com mais especificidades da sequência didática desenvolvida com o whatsapp e com a foto-história.

Destaco que muitas atividades escolares já contemplam propostas de leituras e escritas que requerem o lidar com a diversidade de linguagens.

O instaurar multiletramentos no contexto escolar está relacionado com novas alternativas fronteiriças em razão do lidar com a hibridez de linguagens, incluindo a digital, e de culturas. Tem-se sujeitos de classe baixa, média, residentes do interior da Bahia/Nordeste/Brasil, de espaços urbanos e rurais, estudantes da escola pública, em interação com tecnologias que antes eram restritas aos grupos de poder (romances clássicos, poemas), podendo ler, escrever e revelar sua identidade. Para um início tão necessário às interações entre os sujeitos que se precisa críticos, segundo Maia (2013),

[...] há uma subversão da ordem, de coligação contra-hegemônica, nos termos de Souza Santos (2001), que ocorre em consequência do advento das TICs móveis e que se torna ainda mais evidente e potente na medida em que a conexão é cada vez mais contínua, em função dos espaços intersticiais de comunicação. Em consequência disso, as práticas textuais periféricas passam a ser mais reconhecidas e divulgadas em função das novas tecnologias digitais. (MAIA, 2013, p. 70)

Considera-se que já se efetiva interações entre os sujeitos – docentes e discentes - no contexto da tecnologia digital em Gandu e, mais especificamente, no CETEP do Baixo Sul, havendo o contato com diferentes experiências culturais,

[...] marcado fortemente pelo hibridismo com as práticas cotidianas, o que inclui as práticas de escrita. [...] A contemporaneidade abre espaço para as práticas marginais, entrecruzadas ou fronteiriças, ou seja, para a hibridação intercultural [...]. (MAIA, 2013, p. 61)

Então, nesse e desse lugar, o massivo deixa de ser um sistema vertical de difusão para transformar-se em expressão amplificada de poderes locais, complementando fragmentos (CANCLINI, 1997, p. 285). Pode-se dizer que o que se entende por língua, como uma dimensão da cultura, é reestruturado “ao ceder o protagonismo do espaço público às tecnologias eletrônicas”. (CANCLINI, 1997, p. 286). Contam-se, para tanto, com possibilidades de multiletramentos.

Nesse sentido, a partir da pesquisa realizada, assisto à possibilidade de letramentos locais se tornarem globais. Para Canclini,

Uma dessas transformações de longa data, que a intervenção tecnológica torna mais patente, é a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos; os descolecionamentos e as hibridações já não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais. Ainda que

muitas obras permaneçam dentro dos circuitos minoritários ou populares para que foram feitas, a tendência predominante é que todos os setores misturem seus gostos objetos de procedências antes separadas. Não quero dizer que essa circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes. Apenas afirmo que a reorganização dos cenários culturais cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre grupos (CANCLINI, 1997, p. 293).

É interessante notar, nos dados da pesquisa, que usamos tecnologia digital em interações pessoais e, algumas vezes, para as atividades docentes (ao menos em 40 por cento das aulas, diz Lindaura). Oswaldo sinaliza que os educandos são protagonistas quanto ao uso dessas tecnologias nas atividades docentes, conseguindo lidar muito bem com elas para traduzir, produzir textos e praticar a fluência da pronúncia em língua inglesa.

Os livros didáticos utilizados nas aulas de línguas do contexto analisado apresentam sugestões para o trabalho com essas tecnologias. Destaco também que documentos curriculares como as OCEM fazem referência a essa proposta, e a BNCC (primeira e segunda versões), paulatinamente, vai se aproximando dela.

Geertz (1997) nos interpela sobre a necessidade de compreendermos a diversidade humana que caracteriza as nossas sociedades contemporâneas e encontrarmos caminhos para lidar com toda essa complexidade. Quando se pensa no ensino de línguas, na formação dos professores, compreendo melhor as culturas e suas línguas como uma nova chave interpretativa o que é essencial aos fomentos educacionais da pós-modernidade.

Hall (2001) argumenta sobre a importância de um ensino de língua com enfoque na cultura, visto que idiomas dominantes, em nível mundial contemporâneo, caracterizado pela globalização econômica e pelos avanços tecnológicos, já não são de propriedade de estados e/ou etnias específicas. E se há uma mediação produtiva desse ensino por meio de tecnologias digitais, a interação do sujeito torna-se mais viável.

É por meio da língua, para Duranti (1997), que nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca. Daí, não poder separá-la do modo como pensamos e atuamos nas interações que estabelecemos. Aprender uma língua, seja estrangeira ou a nossa própria, requer, portanto, o conhecimento de

referenciais que transcendem o âmbito formal que a língua ocupa enquanto estrutura. Aspectos formais, estruturais nesse processo são importantes, mas devem incluir marcas da carga cultural.

Nesse sentido, há uma proposição, por parte de Kramsch (1998), em se investir na simbiose entre língua e cultura. Conforme o autor, a língua expressa a realidade cultural, já que por meio dela conduzimos nossa vida social, a nossa experiência, expressando fatos, ideias e eventos partilhados por um mesmo grupo.

Desconsiderar as relações entre língua e cultura/língua e mundo, quer seja investigando o uso da linguagem como comunicação, quer seja nos estudos dos processos que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas, é abrir espaço para uma interpretação equivocada do que significa o uso da língua como instância de inserção do homem na sua realidade vivente [...] (MENDES, 2010, p. 77)

Dialoga com essa perspectiva uma pedagogia culturalmente sensível para o ensino e aprendizagem de línguas, a qual, segundo Mendes (2010), volta-se para o desenvolvimento de uma vivência intercultural nesse processo, o que requer outras formas de pensar e conceber esse ensino.

Nesse contexto, a intenção, portanto, é estudar a língua na interação com culturas, identidades, ideologias, subjetividades, “vozes do sul” (MOITA LOPES, 2006), convivendo-se em fronteiras líquidas, nos ou em busca dos entrelugares. Falo isso mediante a possibilidade de pensar a língua em práticas sociais em uma proposta inter e transdisciplinar por entender que o objeto de estudo desta tese atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não são meras fornecedoras de subsídios (PENNYCOOK, 1998 e 2001).

Assim, pensar a língua como um sistema de signos independente ou como um construto biologicamente determinado, de forma isolada, em cada indivíduo, não é produtor. Análises de interações discursivas ofertam a percepção de que a comunicação possibilita a representação da ordem social e as pessoas utilizam-na para constituir atos sociais. A compreensão do uso da língua nesse viés trata-se de um terreno fértil, pois elucida essa forma de linguagem como instrumento imprescindível à transmissão e à reprodução de culturas e sociedades.

Segundo Bourdieu (1973, in HANKS, 2008), compreende-se que do lugar de onde se produz o discurso como um ato social, preenchido das relações que se

estabelece, usa-se a língua para elucidar representações individuais. Daí, o uso social da língua ser peculiar a

[...] uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam [...] o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos). (BOURDIEU, 1973, apud HANKS, 2008, p. 43)

O que se vê no mundo e, por extensão, em Gandu, no CETEP do Baixo Sul, são sujeitos docentes e discentes em interação na sociedade tecnológica digital por possuírem e usarem aparelhos tecnológicos com acesso à internet, nos eventos situados de interações pessoais e profissionais, em ambientes digitais, que integram e-mail, facebook, whatsapp, blogs, entre outros. Salta aos olhos que isso acontece em diferentes ações (ler, enviar e-mail, realizar pesquisas etc), sendo que um dos sujeitos (Oswaldo) sinaliza que realiza tais ações com menor diversidade e frequência. Todos consideramos relevante o acesso a tecnologias digitais, pois otimiza a resoluções de nossos anseios, com ressalva à necessidade de alimentar a interação face a face, primando pelos laços humanos, muitas vezes, conforme destaca Oswaldo, suprimidos em função de relacionamentos virtuais, fluídos e superficiais.

Assim, além de se dispor de mecanismos públicos que viabilizem o uso/acesso às tecnologias digitais, a autonomia dos sujeitos tem se manifestado constantemente no sentido de garantir a inclusão digital, o empoderamento facilitado por essa inclusão, independente de questões étnicas, econômicas, de gênero etc. Em Gandu, bem pouco no infocentro e/ou por meios próprios, os cidadãos têm investido nesse processo.

É consensual em nossas reflexões que essas tecnologias precisam estar em potencial nas escolas no que se refere à garantia da existência e manutenção de equipamentos, bem como ao seu uso qualitativo com vistas à aprendizagem dos educandos. Essas tecnologias precisam incluí-los, possibilitá-los a pensar e a interagir, cultivando o respeito mútuo.

As interações no trabalho em ambientes digitais se dão por meio do uso proficiente de uma língua viva, o que transcende o domínio do código convencional, arbitrário da língua escrita. Ainda nos apegamos a esse aspecto, mas vivenciamos eventos

situados em que letramentos se somam e, assim, instauram-se os multiletramentos. Temos a compreensão de que ainda não são suficientes. Há uma limitação estrutural na escola. Até mesmo, no nosso processo de formação e no que entendemos como predominante sobre o que é ensinar/aprender a língua também nas vivências dos multiletramentos em práticas de leituras e escritas.

E, assim, nessa passagem pelo bosque, vou compreendendo que saber ler e escrever configuram-se como símbolo de distinção social, já que permite ao sujeito assumir uma condição diferenciada num novo contexto de interações. A realidade passa, então, a ser lida com outro olhar que conta com a mediação semiótica da palavra escrita. As práticas leitoras e escritoras, nesse caso, não se restringem ao ato de discernir os rabiscos numa folha branca como símbolos que representam sons da fala ou de discriminar as formas das letras. Consistem em uma percepção auditiva aguçada, entender o conceito de palavras, sentenças e de ser capaz de organizar textos no papel (LEMLE, 2003).

Além desses aspectos, considera-se que essas atividades humanas e complexas oportunizam a produção e apropriação de diversos sentidos à razão de alguns lugares sociais e dos modos de participação dos sujeitos que empreendem essas atividades e, por seu intermédio, estabelecem interlocuções com outras pessoas, de diferentes tempos e espaços. Por meio do processo de significação, as ações humanas tornam-se práticas significativas num processo em que o sujeito se apropria de sua cultura e se constitui como ser cultural, ao mesmo tempo, em que produz cultura (PINO, 1993; SIRGADO, 2000; ZANELA, 2004).

E, mais uma vez, ao caminhar pelo bosque, aqui estamos vendo possibilidades de a linguagem, como uma técnica da língua escrita numa vertente estrutural, se descongelar em práticas de ensino e aprendizagem de línguas, tendo o aspecto cultural como transversal, nesse contexto, já que as relações, que se estabelecem por meio da língua, em especial, no cenário das tecnologias digitais, são fluídas e transcendem perspectivas estruturais. Dispõe-se da hibridez entre a cultura grafocêntrica e as interações digitais ou se tem a possibilidade de vivê-la sem uma ser preterida em relação a outra.

4 DIÁLOGOS HÍBRIDOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: O LETRAMENTO SOCIAL E OS MULTILETRAMENTOS.

Pensar e vivenciar o ensino e aprendizagem da língua escrita impele performances outras nos aspectos conceitual e metodológico, visto que não lidamos com uma língua apenas como forma, estrutura, mas como um polissistema utilizado por um sujeito num movimento em que se hibridizam identidades, culturas e condições cognitivas particulares.

Isso representa a virada contemporânea que instabiliza as interações humanas e a hipervalorização da sociedade grafocêntrica potencializadora da cultura do escrito a partir da extensão de novas relações, novas formas de fazer as coisas, a sobrecarga de informações, a onipresença da mídia, o hiperindividualismo e a abundância semiótica também por meio das interações que lançam mão de recursos digitais conforme pontuam Gee (2000) e Moita Lopes (2012).

Vê-se, em especial, para os contextos escolares, a tecnologia digital como uma aliada, a fim de que possamos dar conta das novas demandas próprias desse cenário que vai tomando corpo. Há uma preocupação salutar para que a tecnologia não sirva apenas como um artefato em favor da garantia da aprendizagem da língua escrita como única e, excepcionalmente, relevante. Os educandos precisam ter a oportunidade de vivenciar o protagonismo juvenil, interagindo em práticas de ensino mais inovadoras e motivadoras.

Nesse contexto, o investimento no multiletramento é pertinente, vivenciando a leitura e a escrita em práticas de letramento social que motivem o sujeito a utilizar as mídias existentes com criticidade, dando mais sentido as suas vidas. Moita Lopes (2005) sugere que a pergunta a ser feita não se restringe a quem tem acesso a esse mundo das redes de comunicação, mas quais as novas formas de aprendizagem, os novos horizontes de significado, as redescrições da vida social, a viabilidade de se criticar o mundo, as perspectivas de inclusão de um sujeito, tendo em vista sua cultura e identidade.

Para discutir questões relativas a essas perguntas, entendo ser relevante continuar o passeio pelo bosque, adentrando pelos caminhos que perpassam pelo letramento

social em interface com as abordagens sobre multiletramentos e como ressoam no trabalho com o ensino e aprendizagem de língua em ambientes digitais.

4.1 O LETRAMENTO SOCIAL EM EVENTOS SITUADOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As práticas relativas aos letramentos são produtos de uma cultura, associadas as relações de poder.

(Street, 2014)

Discussões sobre letramento social perpassam por uma reflexão acerca da alfabetização e de uma representação ainda restrita de letramento. Segundo Magda Soares (2002), até o início dos anos 90 (século XX), o termo “alfabetização” (ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”), adequava-se à definição à técnica de se ensinar a ler e escrever como resultado da aquisição do código da língua escrita (SOARES, 2002). Em função da necessidade de se usar um termo mais coerente para nomear o estado de quem não apenas sabe ler e escrever, porém cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2002), passou-se a utilizar em Língua Portuguesa, o vocábulo Letramento.

A essa abordagem sobre alfabetização¹⁸ foram agregadas discussões acerca do letramento¹⁹. Nessa perspectiva, ainda que a tradução de “literacy” represente letramento semanticamente numa perspectiva formal - por ter o significado de

¹⁸ Há uma ampla pesquisa no escopo da Linguística Aplicada e da Educação que ora trata alfabetização numa perspectiva diferente de letramento, ou conceituam esses fenômenos como complementares ou, ainda, enfatizando-as como graus, níveis diferentes de aprendizagem e interação por meio da língua (SOARES, 2002). Para esta produção, estabeleceremos diálogos de modo a tratar desses processos numa perspectiva social em interface com os multiletramentos, entendendo-os como híbridos e ininterruptos.

¹⁷Tradução para o português da palavra inglesa “*literacy*”, que etimologicamente se origina da forma latina “*littera*”, cujo significado é “letra”. Ao latim “*littera*”, adicionou-se o sufixo latino “- *cy*” (que expressa estado ou condição) para formar o vocábulo inglês “*literacy*”. Em Língua Portuguesa, segundo Soares (2002), a palavra “letramento” ainda não está dicionarizada, pois foi introduzida recentemente na língua. Tem-se uma primeira aparição dessa expressão no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” da autora Mary Kato. Outras autoras, no final do século XX, como Leda Verdiani Tfouni e Ângela Kleiman também sistematizaram pesquisas sobre o significativo dessa expressão.

escrita, ser entendido como letrar, o substantivo do verbo -, pesquisas que o contemplam, tratam-no como aquele que sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2002, p. 36)

Soares (2002) destaca o uso das expressões “estado”, “condição” associada a quem é alfabetizado e letrado, visto que quando se aprende a ler e a escrever, passa-se a se envolver e a vivenciar essas atividades em outra condição, isso em termos sociais, culturais, cognitivos e linguísticos. Aqui, não se faz referência à mudança de nível ou classe social, mas ao modo de viver, de pensar, às relações que se estabelecem com os semelhantes, com o contexto, com o bem social que se tem à disposição.

Nesse sentido, letramento transcende a aquisição da tecnologia que contempla o codificar e o decodificar a língua escrita, entendido como alfabetização. Soares (2002) discute esses processos, como diferentes, embora interdependentes, destacando que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002, p. 39 - 40).

A abordagem de Soares (2002) no sentido de apresentar, numa perspectiva metalinguística, diferenças e possíveis encontros entre alfabetização e letramento ainda nos permite ver um destaque para o letramento como uma condição individual o que destoa do tratamento desse fenômeno como prática social pelo fato de ser referenciado como uma habilidade técnica. No bojo da dimensão individual,

Soares (2002) concebe letramento como um processo que se aprende, como um estágio mais avançado da alfabetização.

Fala-se, então, numa ênfase em um letramento escolar como o uso da língua escrita na escola, visto que ler e escrever nessa ambiência têm suas especificidades com fins no ensino e aprendizagem (SOARES, 2010). Apresenta uma estreita relação com esse letramento o denominado “letramento acadêmico”. Este, para Fischer (2008), trata-se da “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180). Em nível escolar, é entendido como um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social, sem desconsiderar a história de vida do estudante.

Destaca-se aqui também o letramento literário. Este pode estar associado a práticas prescritivas como a imposição de leituras e escritas a partir de contatos com textos literários. Refere-se também à identificação de elementos da narrativa, elaboração de resumos, preenchimento de fichas de leituras como um investimento no domínio de habilidades linguístico-formais. Isso exige uma convergência de intenções entre autor e leitor.

É interessante notar que nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, conforme evidenciaram os sujeitos da pesquisa – eu, Oswaldo e Lindaura -, em especial, em registros que constam na entrevista semiestruturada, tínhamos como objetivo central a aprendizagem do código da língua escrita, o que é peculiar à compreensão de alfabetização como uma técnica, ressoando os efeitos cognitivos do letramento escolar, denominado por Street (2014) como modelo autônomo de letramento.

Oswaldo – Nas aulas não dá tempo trabalhar as quatro habilidades. Ao longo da unidade eu faço (eu faço...é...) uma divisão aulas só de escrever, só de ler, só de falar, só de ouvir. Eu faço essa divisão. Mas o ideal seriam quatro aulas por semana, uma para cada habilidade [...] Eu trabalho o aspecto gramatical, pronúncia, a compreensão de textos, a ênfase que eu dou mais é pelo número limitado de aulas é o que é, é mais compreensão de textos e oralidade o tanto quanto possível [...]. (Entrevista, 2016)

Lindaura - Os conhecimentos é a questão da habilidade leitora né, o aluno ler entender e interpretar o que está sendo lido, não só ler pra decodificar, ler mas ler e interpretar, eu busco também trazer textos do dia a dia deles

entendeu, como no caso aqui que é o curso profissional, às vezes eu pego algum texto relacionado à área de formação para contextualizar melhor e da vida social, por exemplo essa questão do impeachment que a televisão a mídia de modo geral ventilou muito, eu trabalhei muito com debate, usei como conteúdo de gramática, até mesmo para que essa participação fique mais motivadora. A questão da norma culta porque a gente não pode ensinar em outro espaço. A escola tem essa função de ensinar o aluno esse aluno esse outro olhar sobre a língua essa linguagem culta onde ele vai precisar uma seleção de vestibular ascensão social o domínio da língua, é poder então dentro dessa perspectiva [...]O trabalho da escrita também é feito porque é assim Língua Portuguesa como nós sabemos se divide em 3 se subdivide em literatura aspectos linguísticos que é gramática e os aspectos textuais na questão do aspecto textual é trabalhado no 1 ano o texto narrativo, os diferentes tipos de texto o texto descritivo, o texto instrucional que é uma gama principalmente com exemplos do dia a dia deles e o dissertativo porque é o foco das seleções o dissertativo no 3 e 4 ano primeiro se discute o tema (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela – Em minhas aulas, reservo um espaço para o trabalho com o texto literário, momento em que exploro a contextualização (histórica, literária, atual) desse texto. Há espaços para conhecermos gêneros discursivos em sua estrutura, função, tanto em práticas de leitura como de escrita. E também há um momento para análise linguística. Neste, sinto que a gramática normativa tem sido contemplada, ainda que tenha me esforçado para tratar de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos da língua sempre uma perspectiva contextualizada. (Entrevista, agosto de 2016)

O foco no trabalho para o domínio do código no uso do sistema da língua escrita é peculiar a essas práticas. Oswaldo pontua que dá ênfase ao trabalho com o ensino e aprendizagem da língua no que concerne à fala e à leitura; entende que a escrita deverá ficar em segundo plano dado o conhecimento incipiente do educando quanto a esse aspecto. Lindaura também sinaliza que vai trabalhando os eixos da leitura, da escrita, cada um ao seu tempo, destacando que só a escola pode ensinar a norma culta como condição de ascensão social. E eu ainda estou presa a alguns tentáculos de uma norma da língua avaliada como padrão.

É interessante notar, no contexto da pesquisa, que trabalhamos com ênfase em determinado eixo da língua: leitura, escrita, oralidade ou análise linguística. E houve um incômodo quando Oswaldo disse que os alunos chegavam à aula sem “nenhum conhecimento”, daí, não poder se investir em trabalhos com determinado eixo no processo de ensino e aprendizagem. Estamos bastante apegados à perspectiva individual de concepção e aprendizagem da língua. Torna-se latente um grande problema: a língua é um fenômeno social, e a escola o trata como individual.

Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna:

como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc (STREET, 2014, p. 43)

Conforme referenciais constantes na entrevista aplicada em agosto de 2016, ainda que tratemos de temáticas de cunho social, que coloca o educando em condição de reflexão sobre seu estar no mundo no que se refere a si, à vivência coletiva, quando contextualizamos as leituras dos textos literários (eu e Lindaura), tratam-se, às vezes, de eixos sobre a formação profissional do educando (Lindaura) e de eventos concernentes a sua fase de vida, como amor, adolescência, respeito à velhice (Oswaldo) etc –, o nosso objetivo primeiro é investir no modelo autônomo de letramento, uma habilidade individual adquirida ao se aprender “um conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos”. (GRAFF, 1987, p. 18-19 in SOARES, 2002, p. 66). Para Street (1984), o modelo individual de letramento apresenta-se como um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo.

As agruras desse modelo continuam sendo fortalecidas. Dionísio (2007) o referencia como um saber situado na cabeça das pessoas, com o objetivo de resolver problemas mediados pela escrita. Os sujeitos, nesses termos, são tratados como homogêneos. Street (2010) destaca: “Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto”. (DIONÍSIO, 2007, p. 36).

A expressão autônomo está, segundo Kleiman (2003), relacionada ao fato de a escrita ser entendida como um produto completo em si mesmo cuja interpretação não prescinde do contexto de sua produção.

[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto), reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 2003, p. 22)

Street (2014) assevera que esse referencial de letramento é reflexo de algumas teorias equivocadas as quais, com base em um modelo Ocidental, dizem que há “letrados” e “iletrados”. Estes, num plano individual, deverão adquirir a condição de raciocínio, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais que dependem da aquisição do letramento como condição de libertá-los da opressão e da ignorância. É um equívoco pensar que os iletrados não são críticos e menos capazes de refletir sobre a natureza da língua e que, só por meio dessa condição “conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social.” (STREET, 2014, p. 38)

Há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse “letramento” – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. No entanto, as discussões propostas por Street (1984, p. 38-39) mostraram que os sujeitos estão imersos em um “armazém de conceitos, convenções e práticas”, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street defende um “modelo ideológico”, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos (BUNZEN, 2014 in STREET, 2014, p. 09)

Em ambientes digitais, em minha prática inicial nos trabalhos com facebook e blog, segundo dados extraídos da entrevista aplicada em agosto de 2016, tinha como objetivo primordial que os alunos aprimorassem individualmente a leitura e o registro escrito referente a obras literárias. Lindaura também propôs que os educandos postassem no facebook passagens linguísticas que exemplificassem as figuras de linguagens. E Oswaldo tinha o google tradutor como um aliado à ênfase no trabalho com a prática da pronúncia nas aulas de Línguas Inglesa. Nesse contexto, entende-se a leitura como uma habilidade linguística de decodificar palavras escritas articuladas à capacidade de se compreender textos escritos. A escrita complementa esse processo com suas especificidades, visto que se trata do registro de unidades de som que agrega a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. Sente-se o que é individual referente à

leitura e à escrita integrado às construções sociais acerca das práticas leitoras e escritoras.

O letramento, então, em seu modelo autônomo, segundo Souza (2007), é comum a esse contexto por relacionar-se ao uso da tecnologia digital ou de redes para gerenciar, integrar, avaliar e produzir informações necessárias ao funcionamento da sociedade do conhecimento, bem como localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária em contato com essas redes.

Essa definição, para Souza (2007), é restrita, por não contemplar o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. Ser letrado digital integra o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitado pelo computador e um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

O entendimento de letramento digital como um domínio de competências e habilidades específicas, mensuráveis é questionado por Lankshear e Knobel (2005 citado por SOUZA, 2007). Falam em letramentos digitais como formas diversas de prática social que surgem, ampliam-se, transformam-se em outras práticas, podendo desaparecer e/ou ser substituídas por outras. Essas formas contemplam o hipertexto e a multimodalidade.

Contudo, o letramento digital diz respeito a

[...]uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (SELFE, 1999, p. 11 in SOUZA, 2007, p. 59).

Nessa definição, letramento digital vincula-se à interação com processos do meio digital, lidando criticamente com ideias e não com o uso memorizado ou estritamente técnico de comandos. Citamos aqui as discussões de Foucault (1982), que serão tratadas no próximo capítulo desta produção, sobre tecnologia não apenas como técnica, mas como poder, como uma revelação de “si” e do “signo”. A proposta que a BNCC (2017) apresenta, em uma de suas competências denominada “cultura digital”, se vincula a essa abordagem, pois considera que o

educando não desenvolva tão somente a competência computacional, mas faça um uso ético do ambiente digital.

Potencializa-se, então, o desafio de compreender as práticas de uso da linguagem, para além de um enfoque psicolinguístico, visto que integra os aspectos histórico, antropológico e cultural, considerando as relações de poder (STREET, 2014; ROJO, 2014 e ROJO E BARBOSA, 2015; KRESS & LEEUWEN, 1996; HEATH, 1982), o que se articula com uma perspectiva social de letramento e se afina com o entendimento de língua como cultura (no escopo da Linguística Aplicada Crítica), presente de forma constitutiva nas práticas de leitura e escrita e também das falas públicas.

Para esta pesquisa, portanto, lidaremos com o referencial de letramento social. Entendo que demandas que subjazem peculiaridades do contexto social e cultural do sujeito o mobilizam a usar a leitura e a escrita em práticas sociais. Esse letramento ganhou forças em função de uma virada sociocultural, que passou a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas). Gee, entre 1970 e 1980, cunhou a expressão *Novos Estudos do Letramento*²⁰, também enunciada como *Novos Letramentos*, considerando a necessidade de fortalecer a compreensão e o uso do lado social do letramento, pois, em muitos lugares, lidava-se mais com a sua concepção tradicional referente à aquisição do código da língua escrita com ênfase no letramento cognitivo.

Segundo Street (2014), as pesquisas da Sociologia da Educação feitas por Bourdieu e Barnard Lahire, bem como estudos de Paulo Freire (1975), Kleiman e Signorini (2000), motivaram reflexões acerca de práticas de letramento numa perspectiva cultural passíveis à variação no tempo e no espaço. Passou-se a falar em um modelo ideológico de letramento, referente a práticas concretas e sociais como produtos da cultura, da história, dos discursos que se estabelece.

¹⁸ Desde 1990, o Grupo de Nova Londres já apontava para a necessidade de se ter uma outra Pedagogia em função das novas formas de ver e agir no mundo. Essas formas, em essencial, integrariam a diversidade cultural e as múltiplas semioses o que levou ao uso do prefixo “multi” aglutinado a letramentos, surgindo assim, a Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS E COPE, 2006).

A partir do momento em que emerge a necessidade de se preocupar com o como as pessoas usam e o que fazem com a escrita em diferentes contextos históricos e culturais, o letramento autônomo, apenas, já não satisfaz. Kleiman (2003) destaca sobre a relevância de não se negar essa proposta de letramento, pois

[...] os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa (KLEIMAN, 2003, p. 39).

Street defende “Um modelo ideológico para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais [...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 09). Para o autor, o letramento varia e as pessoas podem se envolver com uma forma de letramento e não com a outra. Daí, dispomos do letramento ideológico, que não é apenas um modelo cultural; é ideológico porque integra poder nas ideias.

Barton e Hamilton (1994; 2000) fazem referência a essa variação, considerando que a escrita desempenha diferentes funções nas interações que se estabelece. Isso favorece a existência de eventos de letramento (ações de que a leitura e a escrita fazem parte). Assim, ao participarem desses eventos, os sujeitos, a partir de suas culturas, usam práticas de letramento que não são unidades observáveis de comportamento, por envolverem domínios de vida, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Para os autores, as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar, entre outros). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão situados historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). O funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores), assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma esfera (não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar).

Nesse sentido, letramentos são fenômenos culturais historicamente situados (BARTON E HAMILTON, 1994). Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida, podendo, entre outros aspectos, ser individual ou coletivo, resultantes de processos formais ou informais em usos da língua. Essa diferença se associa à existência de diferentes mídias ou sistemas simbólicos. São dinâmicos, fluídos e mudam conforme eventos, domínios ou, até mesmo, se mesclam.

Sobre os diferentes letramentos, Street (2014) considera que

Quando se têm práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais. Minha preocupação é que se proliferem tipos demais de práticas de letramento. Em alguns casos, elas estão vinculadas à tecnologia em lugar das práticas sociais. Letramento de computação, letramento tecnológico são exemplos de terminologia usadas para descrever determinadas máquinas, televisão. (STREET, 2014, p. 44 e 45)

Considerando essas abordagens, vê-se que é comum, nas discussões tecidas sobre letramento, o tratarem

[...]como um conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo que tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam (cf. KLEIMAN, 1995). Dessa forma, o conceito de letramento não se limita à ideia de “estado de quem sabe ler e escrever”, nem se permite transformar em adjetivo para designar o “ser letrado”, como se permite designar o “ser alfabetizado”, com base no conceito de alfabetização. (SILVA, 2013, p. 283).

Assim, quando os educandos (mediados por Oswaldo) produziram uma foto-história – descrita e analisada no capítulo VII desta tese - sobre relações interpessoais e respeito à diversidade, utilizaram, por meio do protagonismo juvenil, tecnologias da leitura e da escrita, linguagens diversas, interações entre textos, o letramento digital, uma reflexão sobre a harmonia nas interações humanas, o que se revela como um princípio essencial quando se pensa em vida cidadã. Essa prática ainda não é tão comum, mas se configura como uma possibilidade de se instaurar um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

É importante levar à sala de aula discussões referentes às atividades que os jovens já realizam fora do ambiente institucional de ensino, de modo que tanto os professores quanto os alunos possam ser desafiados a se engajarem em atividades de leitura e escrita mais próximas das atuais demandas da nossa sociedade (LIMA e GRANDE, 2013). Lam e Rosário Ramos (2009) dizem que as redes digitais dão condições aos jovens de aprenderem a língua, bem como agenciarem em eventos e situações de vida provenientes de diversas fontes culturais e sociais.

Letramentos são um avanço diante de uma identificação privilegiada para o código da língua escrita na cultura do escrito, mas, ainda assim, vê-se a associação de letramentos com práticas sociais de uso da língua a partir de um olhar tímido para as linguagens e seu hibridismo com as culturas, com as identidades próprias da condição da diversidade peculiar que dão movência ao ser, em eventos situados nas diversas interações que se estabelece no cotidiano. Daí, sermos convidados a um diálogo com os multiletramentos e com a Pedagogia dos Multiletramentos.

4.2 UM ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

[...] a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de uma diversidade de culturas e essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

(Roxane Rojo, 2013)

Numa sociedade na qual se convive com a multisssemiose, é interessante notar que o modelo autônomo de letramento não pode se sobrepor ao modelo ideológico. Quando isso acontece, aquele toma as práticas de leitura e escrita como algo isolado de seu contexto e dos outros elementos (diferentes dos linguísticos) que compõem os eventos situados. Se houver um equilíbrio quanto as interações por meio dos dois modelos, teremos a possibilidade da aprendizagem da tecnologia da língua escrita integrada à dimensão sociocultural e histórica que integra esses eventos.

A escola, tradicionalmente, vê as práticas de leitura e escrita de forma autônoma. Mas quando se pensa na formação dos estudantes para a atuação social, o modelo de letramento autônomo não dá conta, porque deixa em segundo plano a dimensão

discursiva da língua, as porções culturais, históricas e sociais que, de alguma forma, emolduram as práticas de uso da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, compreendo, segundo Monte Mór (2007) e Lankshear (2012), que a língua engessada, tomada como única referência no processo de ensino e aprendizagem, poderá se descongelar ao possibilitar ao sujeito construir e receber sentidos, numa performance crítica, também por meio de hiperlinks e da multimodalidade (em especial, no âmbito do letramento digital).

Continuando a itinerância pela pesquisa, tenho adentrado no espaço da autoetnografia, atenta para o fato de que estou vinculada ao trabalho com o sistema da língua escrita como técnica. Isso move as minhas ações pedagógicas com um fim em si mesmas. Ainda que referencie língua como cultura, busque me aliar às perspectivas do letramento social, entendo a relevância de fortalecer o trabalho com o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, tendo a percepção da fluidez da linguagem em atividades localizadas no âmbito das relações entre as pessoas.

Tenho mediado práticas pedagógicas em ambientes digitais (como postagens de resumos de leituras literárias em blogs, grupos de facebook conforme evidenciei em registros da entrevista efetivada em agosto de 2016), mas os empreendimentos de propostas didáticas com letramentos ficam vinculados à aprendizagem formal da língua – ao modelo autônomo de letramento - e ao uso de recursos multimodais, de hiperlinks sem, consideravelmente, dinamizar o trabalho com a criticidade, a construção da cidadania como peculiar a esse processo. Compreendo que há nuances desses fenômenos, daí dizer que há um entrelugar para multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Contudo, reconhecemos que a práxis precisa ser aprimorada no sentido de o trabalho pedagógico com a língua promover a prática de vivência cidadã.

Nesse contexto, já que se passou a falar de modelos autônomo e ideológico de letramento, entre outros, alguns teóricos dos estudos do(s) Letramento(s) começaram a usar a expressão “letramentos múltiplos” que se refere à multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

A multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, peculiares à égide da sociedade tecnológica, trouxe como desafio o repensar as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados. Tornam-se necessários, portanto, os multiletramentos, os quais funcionam, pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos/colaborativos; b) quebram e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados, mais precisamente o processo de produção textual não é exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento. Além disso, não se vivencia uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização.

Entendeu-se como oportuna, para melhor nomear essa prática, a inserção do prefixo *multi-* no vocábulo letramento. O termo “multiletramentos” foi cunhado em setembro de 1994, quando um grupo de estudiosos, entre eles Cope; Kalantzis; Kress, reuniu-se e formou “O Grupo de Nova Londres”. Desse encontro, resultou um documento denominado de “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000), construído a dez mãos, cujos motes principais foram: a crescente diversidade linguística e cultural próprias de alguns lugares (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias). Esses dois motes foram responsáveis pelo prefixo *multi-*, da denominação Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Essa expressão é a tradução do termo inglês *multiliteracies*.

A partir de então, passou-se a contar com a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) a qual considera que o conhecimento humano integra contextos sociais, culturais e materiais por meio de interações colaborativas em uma determinada comunidade. Essa Pedagogia visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

Cope e Kalantzis (2000) destacam que os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será de grande utilidade para diversos fins, conforme o interesse particular, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas. Isso se dá em: uma *Prática Situada* (parte-se sempre, do conhecimento pessoal, que é evidência da vida diária do aprendiz, tendo em vista que o conhecimento humano é situado e contextualizado); por meio da *Instrução Explícita* (fundamentações ativas das atividades de aprendizagem, contemplando esforços colaborativos; não implica transmissão direta, repetições, memorizações, embora tenha essas conotações); do *Enquadramento Crítico* cuja finalidade é ajudar os aprendizes a enquadrar seu crescente domínio na prática, controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e práticas social e, por fim, da *Prática Transformada* na qual não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intrassistemáticas ou criticar relações extrassistemáticas.

Rojo (2013) salienta que

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação da significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Vê-se, segundo Rojo (2013), que o conceito de multiletramentos integra a multiplicidade de culturas (multiculturalismo) e a multiplicidade de linguagens (multisssemiose e de mídias). Esse conceito é proveniente também da IV Revolução, tratada por Chartier (1998), que é a digital, após se ter vivenciado revoluções peculiares à invenção da escrita, do livro e da imprensa.

Esse referencial de multiletramentos impulsiona a vivência e valorização da diversidade local e a conectividade global num tom crítico, com fins em uma educação linguística colaboradora da formação dos escolares, oportunizando-os a vivência da diversidade produtiva – no âmbito do trabalho -; o pluralismo cívico –

em termos de cidadania – e as identidades multifacetadas – no contexto da vida social -. Não se dá ênfase aqui à (re)produção cultural (KALANTZIS e COPE, 2006).

Esses aspectos fomentam questionamentos pertinentes à pesquisa empreendida, tendo em vista como se configuram um entrelugar para os multiletramentos em práticas de ensino de línguas em ambientes digitais onde se pode ver a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e as identidades multifacetadas.

Entendemos que a modernidade tardia²¹ não mais contempla o letramento num modelo “fordista”; num viés pós-fordista, sempre estamos no aguardo de um sujeito do mundo do trabalho com múltiplas capacidades, flexível, autônomo passível de mudanças, transformações sempre necessárias. Há tentativas de nossa parte (na condição de sujeitos da pesquisa) em investir nesse processo quando revelamos - no questionário utilizado inicialmente na pesquisa, mais especificamente em julho de 2016 - nossos laços com a tecnologia digital, seja nas ações de vida pessoal, bem como na profissional. Assim, interage-se com o glocal, pois a diversidade global e a proximidade local vão ganhando oportunidade de inclusão.

No contexto do CETEP do Baixo Sul, lidamos com educandos que fazem um curso profissional, tendo em vista inserções no mundo do trabalho. Assim, é significativa toda proposta que já conseguimos implementar por meio de práticas pedagógicas em ambientes digitais que dão oportunidade de o estudante fazer leituras críticas, produzir textos, partilhando pontos de vista.

Por exemplo, no estudo da Carta de Caminha mediadas por mim, segundo registro em entrevista em agosto de 2016, os educandos foram convidados a comparar as versões desse texto, apresentadas por diferentes linguagens no sentido de atentar criticamente para esse documento literário como incitador da condição de dificuldade e desigualdade na qual se encontra o Brasil atual; bem como a

²¹ Modernidade tardia trata-se de uma mudança na forma de vivenciar as relações, tendo a razão como elemento que produz confiança e reduz ou elimina riscos. O indivíduo moderno deve proceder com uma crítica racional referente ao sistema tendo em vista o passado, as condições atuais e o evitar possíveis riscos no futuro. Nesses termos, a modernidade (re) inventou tradições e se afastou de tradições de um passado pré-moderno, tendo um caráter de descontinuidade que integra a separação entre o que se apresenta como o novo e o que persiste como herança do velho (GIDDENS, 2002)

percepção (a partir da análise de aula mediada em grupo de whatsapp da turma) das relações de incerteza, instabilidade, conflito, denúncia próprias do estudo atemporal do Barroco, mediado por Lindaura em práticas leitoras e escritoras no whatsapp desenvolvidas em novembro de 2016 e, ainda, a abordagem de temáticas sociais e críticas no contexto das aulas de Língua Inglesa (sob a orientação de Oswaldo), apreciada quando da observação das aulas em outubro de 2016.

Quanto ao pluralismo cívico, refere-se ao espaço para “expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram” (ROJO, 2013, p. 15). Tem-se um espaço promissor para que haja um engajamento na política colaborativa que combina diferenças em relações de complementariedade. No que se refere à pesquisa, o educando teve a oportunidade de vivenciar esse pluralismo, de acordo com dados constantes em entrevista em agosto de 2016, ao pensar sobre a constituição da identidade do Brasil (a partir do contato reflexivo com a Carta de Caminha que eu propus no grupo do facebook, já que tinha de ler criticamente uma paródia acerca dessa carta, por exemplo), quando discutiram sobre saneamento básico local em artigo de opinião sob a orientação de Lindaura (com o apoio de consultas a sites de pesquisa para fortalecer a argumentação) e no momento em que refletiram sobre cidadania ao produzirem a foto-história em uma prática intermediada por Oswaldo.

Segundo Rojo, “a teorização do Grupo de Nova Londres é frágil, abstraindo o hibridismo cultural da hipermodernidade e mencionando a tríade cultura erudita (incluindo a escolar), a cultura popular e cultura de massa” (ROJO, 2013, p. 133). Ainda destaca, “Um âmbito relativamente abandonado nessa elaboração teórica é justamente o campo da (re)produção cultural” (ROJO, 2013, p. 14).

Rojo (2013) aponta para a necessidade de dar preferência às produções culturais letradas, expressas em textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares, dominantes, populares, de massa, eruditos) que se encontram em circulação social. Isso porque a escola ainda privilegia a cultura denominada “cultura” sem considerar os multiletramentos próprios da hipermodernidade atual.

Com a vivência do conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2013), há uma motivação para se democratizar práticas de usos da língua, que não se dá só para o acesso aos bens, mas também para a capacidade de se hibridizá-los (CANCLINI, 1997), de combinar os repertórios multiculturais que a época global expande. Ao analisar (no momento de observação da aula em novembro de 2016, também instrumento de pesquisa) que na aula de Literatura (estudo do Barroco pelo whatsapp) de Lindaura, houve uma mediação para os educandos fazerem uma associação de Gregório de Matos com uma personalidade contemporânea e eles apresentaram fotos e comentários, contemplando um juiz brasileiro que esteve responsável em termos legais pela prisão de um ex-presidente da república ou ainda personalidades da mídia local, como Poliana Rozato, vê-se que houve um investimento nessa democratização e na hibridização.

Foi oportuna, então, a mediação de um estudo literário atemporal em que, na interface entre a multissemiose, a multimodalidade, o hipertexto, o multiculturalismo e na articulação entre as esferas artística, literária, jornalística, se construiu sentidos acerca do que é denunciar e anunciar possíveis in(justiças) e olhares particulares acerca do outro (como pessoa e/ou representação política). Assim, posso dizer que não só se constrói um leitor modelo, mas aproveita-se a produção de um leitor empírico, mediatizado pelo referencial de leitor modelo, e se efetiva a interação entre leitor-(con)texto-autor o que favorece o instaurar dos multiletramentos.

Uma nova tecnologia digital não assegura um novo letramento. Deve garantir um novo *ethos*, uma nova mentalidade no uso dos textos digitais. A Pedagogia dos Multiletramentos, à luz de Rojo e Barbosa (2015), transcendendo, até mesmo, o que oportunamente propôs o Grupo de Nova Londres, pois não se apega apenas aos traços do multiculturalismo e do lidar com as múltiplas linguagens, pode maximizar relações, diálogos, o trabalho em rede, a colaboração, a hibridação e o remix (ROJO e BARBOSA, 2015). Assim, a prática de ensino de línguas não deve privilegiar o letramento em seu modelo autônomo por meio de publicações e uso de diferentes linguagens; é necessário oportunizar a vivência do letramento social a fim de que se aprimorem a competência técnica e conhecimentos práticos, seja analista crítico, entenda que tudo que é dito e estudado é fruto de uma seleção

prévia, bem como criem sentidos, entendendo como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam de modo a transformar e transpõe o que aprendeu com criatividade.

Faz-se necessário ressignificar cristalizações letradas. Trata-se de valorizar, para o trabalho com a função social de texto, as práticas situadas ou aprendizagens situadas integrando a esse processo a questão das culturas dos educandos.

Nesse cenário, é imprescindível conviver nas culturas híbridas, com a promoção de consciência altamente descentrada e fragmentada (identidades multifacetadas). A escola pode buscar um pluralismo integrativo, com propostas de leituras críticas, para se compreender os interesses culturais divergentes que informam significados e ações, suas relações e conseqüências. Assim sendo, em uma versão de trabalho de Lindaura, por meio de uma sequência didática no whatsapp, é interessante notar como os educandos não se apegam apenas a entender o que é Barroco, sua época, características e a nomes de autores. Precisam pensar, debater, discutir sobre em que consiste a sátira construtiva nas interações que se estabelece, respeitando identidades. O que é ser “um boca do inferno” da atualidade? Comparações, intertextos, interdiscursos dão voz a possíveis respostas para essa pergunta.

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 135)

Kalantzis e Cope (2006) salientam que os aspectos, antes referenciados, se relacionam com eventos de letramentos escolares (alguns recortes da pesquisa expostos anteriormente elucidam isso) e as decorrências para o que elas são hoje, bem como para o que vão se tornar no futuro. Assim, as escolas precisam ensinar aos alunos a habilidade de se envolverem em diálogos complexos por meio dos quais se tem a possibilidade de debater, entender e respeitar a diversidade.

Na BNCC (versão 01 de 2016), o campo de atuação que faz referência ao trabalho com tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa sugere a edição de textos, o trabalho com a multimodalidade, com o intertexto, a reflexão crítica sobre a abordagem a qual o gênero discursivo textual remete. Quando isso é vislumbrado em práticas com o whatsapp (aula prática sobre o Barroco, mediadas

por Lindaura), vemos a possibilidade de inclusão digital e a construção e a recepção do sentido do texto num tom crítico. Caso contrário (a exemplo de ações dos sujeitos da pesquisa que se ocupam do trabalho normativo com a língua, utilizando a tecnologia como um pretexto para tanto, conforme discuti em outros tópicos desse capítulo), deparamo-nos com

[...]as raízes das práticas escolares de letramento sedimentadas que vemos em nossas escolas e nos materiais didáticos [...] Na abordagem da leitura e da produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. (ROJO, 2013, p. 16)

A abordagem que busca transcender esse paradoxo tem fortalecido a Pedagogia dos Multiletramentos peculiar a uma educação linguística contemporânea e à necessidade de se trazer o letramento para a agenda política (STREET, 2014). No escopo dos multiletramentos, precisamos, na escola, segundo Rojo e Barbosa,

[...]chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica pelo caminho do rap, do samba ou do funk; à leitura do artigo de opinião e à compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou, na esteira de Oswald de Andrade (1971 [1924], chegar à “química”, pelo “chá de erva doce”. É o que Kalantzis e Cope (2006b) chamam de “práticas situadas” ou “aprendizagem situada”. Para tal, é preciso levar em conta as culturas do alunado. (ROJO, 2013, p. 18)

Dada a relevância da apropriação da língua num tom construtivo e do empoderamento do sujeito, é que no trabalho em ambientes digitais no espaço escolar, os multiletramentos devem ir além de um nível a ser mensurado, de um traço, de uma nuance. Num movimento híbrido, alfabetizar, letrar, conviver com multimodalidade, hipertextos, dimensões da língua e o aguçar da criticidade devem ser um contínuo, propenso a se instaurar no processo de ensino de aprendizagem de línguas.

Tenho falado do entrelugar dos multiletramentos nesse processo, tendo como inspiração as discussões de Derrida (2008) sobre desconstrução. O autor revela que sempre se está diante de algo que faz bem ou faz mal, que serve ou não serve, a depender do lugar de uso. Daí, não se ter verdades absolutas, centrismos, isto é, necessitar-se dirigir olhares para as margens, por meio do descentramento.

Transversalizo tal abordagem para o momento em que agenciamos no fazer pedagógico durante o qual lançamos mão de letramentos bem como de aspectos hipertextuais e multimodais. Em práticas situadas, tendo em vista a historicidade, a cultura dos sujeitos, esses letramentos têm espaço para se hibridizarem o que nos oferta um entrelugar para o instaurar dos multiletramentos.

Em algumas referências anteriores, há nuances, traços dessa prática no contexto da pesquisa (ainda que haja a necessidade de investimentos em políticas públicas no que se refere à inclusão digital, à formação docente, à revisão de propostas curriculares, entre outros).

Assim, a ênfase na aprendizagem da técnica da escrita, homogênea, fechada e completa, não satisfaz. A possibilidade de os multiletramentos instaurarem-se evidencia um não-acabamento, a impossibilidade de ser completado, totalizado e saturado. Nessa perspectiva, desconstrói-se a visão linear de ensino e aprendizagem de língua.

Quando uso as expressões híbrido e interface, é porque compreendo que os letramentos se mesclam, dialogam, se intercambiam, se interpenetram e o sujeito, sempre constituído pelos multiletramentos, vai lançando mão de uma de suas dimensões, adequando-as ao contexto, ao interlocutor, à situação de uso da língua e mutuamente se constituindo por esses aspectos. Trata-se de uma ideia mais aberta e flexível de entender os multiletramentos.

Considerando registros coletados na entrevista, aplicada em agosto de 2016, mais precisamente, em análise de minha atuação pedagógica, isso começou a ser vislumbrando quando, em outras versões de trabalho com o facebook, por exemplo, solicitei dos sujeitos discentes a postagem de intertextos, numa modalidade de paródia (releitura satírica de um texto), para A Carta de Pero Vaz de Caminha. A interação com o digital, num movimento reflexivo, para construir o artigo de opinião é outro espaço propício a isso (conforme a prática de Lindaura). Tratar dos idosos, de ações de vida articuladas a valores nas aulas de Língua Inglesa, com o auxílio do google search (segundo vivência didática de Oswaldo), integra um outro terreno fértil nessa perspectiva.

Destaco a seguir alguns registros meus e de Lindaura - extraídos do Fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Virtuais que fizemos em 2015 e 2016, oferecido pela rede Estadual de Ensino da Bahia - que nos permitiam a percepção de traços dos multiletramentos. As respostas dadas por nós foram solicitadas no estudo do componente “Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos”, na 4ª etapa do curso. Assim, sobre o que já se tinha empreendido de ação pedagógica com as tecnologias digitais no contexto da sala de aula, dissemos:

Lindaura: Os meios de comunicação são atualmente, componentes indispensáveis na estrutura social e política dos povos. Neste sentido, acredito que as redes digitais propiciam o surgimento de novas ideias. Faço uso em minha prática pedagógica de tecnologias, internet, redes sociais uso também o celular-smartphone, companheiro inseparável dos alunos. Percebi que os estudantes ficavam com fone no ouvido, ouvindo música o tempo todo ou nas redes sociais. Então, tive a ideia de aproveitar isto de alguma forma. Após trabalhar em língua portuguesa com o conteúdo Figuras de Linguagem, solicitei dos mesmos em grupos que pesquisassem na rede e/ou ouvissem músicas em seu aparelho celular e do próprio repertório escolhessem trecho com figuras de linguagem, para depois explicar, socializando com os colegas. (Fórum do AVATE, 4ª etapa em 2015).

Manoela: As nossas interações, com o advento das tecnologias digitais, não são estabelecidas apenas com a cultura da linguagem oral e tipográfica. Temos conseguido atravessar fronteiras virtualmente e quando isso é efetivado numa perspectiva qualitativa, conseguimos construir e mediar a construção de muitas ideias inovadoras. Quantas vezes, meus alunos, por exemplo, conseguem ilustrar o tratamento literário e cultural, histórico, geográfico de um livro de literatura editando cenas, imagens da obra com o apoio das tecnologias digitais? Muitas. E isso os integra, de forma mais significativa, contextualizada, ao objeto de estudo. (Fórum do AVATE, 4ª etapa em 2015).

Essas amostras, nesse sentido, são expressões de possibilidades de se instaurar os multiletramentos, visto que não nos restringimos a trabalhar nas aulas de línguas só com o impresso e com a tecnologia da escrita. Entretanto, ainda que trabalhe nas práticas docentes com artefatos tecnológicos dada a emergência do digital e o interesse do educando por esse recurso (Lindaura, conforme registro no Fórum do AVATE sinaliza que medeia práticas por meio do celular em que o educando baixa canções; eu, nesse contexto, pontuo que os educandos recorrem a outras linguagens que estabelecem um intertexto e um interdiscurso com produções literárias), interações com as múltiplas linguagens em interface com culturas híbridas, ainda são incipientes, porque a finalidade das atividades pedagógicas, antes referenciadas por nós, sujeitos da pesquisa, recai no estudo

das figuras de linguagem e numa primeira leitura do texto literário, dando ênfase à dimensão linguística no estudo da língua portuguesa.

Num outro exemplo, ao analisar as propostas de aula dos docentes na terceira etapa da pesquisa, em outubro e novembro de 2016, destaco que Oswaldo propôs aos educandos a criação do blog o qual teve uma identificação, algumas postagens, mas não assegurou a interatividade e a produção colaborativa de modo que pudesse contemplar as múltiplas linguagens e aspectos da diversidade cultura dos nossos educandos.

À medida em que me situo no bosque, algumas lacunas vão sendo preenchidas sobre um olhar teórico e prático para os multiletramentos. Tenho um compromisso, fortalecido pelo contato e pela parceria com Oswaldo e Lindaura, confirmado nesse percurso: motivar a aprendizagem da leitura e da escrita, cultivando e exercendo práticas sociais de multiletramentos que também usam a escrita. Isso porque entendo que o mundo, que se revela na e pela escrita, emerge de interações humanas permeadas de linguagens múltiplas, de culturas híbridas, numa performance em que a criticidade deve sempre estar a nossa disposição.

4.3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO.

A linguagem fez-se para que nos sirvamos dela, não para que sirvamos a ela.
(Fernando Pessoa, 1997)

Quando o ensino e aprendizagem de línguas é vivenciado por meio do acesso a linguagens – servindo-nos dela - e da convivência respeitosa com diferentes culturas, há possibilidades de se seguir novas rotas com as práticas leitoras e escritoras como mecanismos de empoderamento e inclusão social. Assim, o docente não precisa restringir suas aulas ao trabalho com a palavra escrita nem estar em consonância apenas aos padrões socioculturais hegemônicos, mas resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Sabe-se que a Pedagogia dos Multiletramentos valoriza as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos, em diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como variadas formas de interação, tendo em vista a diversidade cultural. Assim, consideram-se as trajetórias dos alunos, articuladas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também a possibilidade de seu envolvimento em outras esferas sociais, conforme seus anseios como profissionais e cidadãos. Para tanto, precisam reconhecer como e por que determinadas práticas de linguagem são historicamente legitimadas, podendo transitar em meio a esses usos consoante demandas que venham possuir.

Nessa perspectiva, é relevante criar condições, a fim de que os educandos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, que estão tecnologicamente complexas e globalizadas, sem se afastarem de sua cultura e das particularidades de sua comunidade. Dessa forma, a escola inclusiva não pode se restringir ao letramento da letra, mas dispor de um universo multissemiótico e multimodal os quais, hibridizando mídias, culturas, identidades e poderes, oportunizam ao educando formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

Quintana, Souza e Pereira (2015) asseveram que a elaboração dos nossos processos comunicativos se dá por meio de conteúdos simbólicos os quais nos permitem significar o mundo e as nossas peculiaridades em fazer parte dele. Segundo eles, estamos sempre envolvidos em práticas sociais, próprias de contextos diversos, negociando semioses para significar o mundo. Dessa forma, a todo tempo, envolvemo-nos com diferentes modalidades semióticas as quais demandam um discernimento de habilidades e competências textuais e discursivas, a exemplo de estabelecer relações entre todas modalidades semióticas de um texto e “seu papel no processo de construção do sentido”. (SOUZA E PEREIRA, 2015, p. 34)

Rojo (2013) destaca que nos valem de

[...] possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal – escrito – é preciso colocá-lo em relação com

um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos. (ROJO, 2013, p. 20 e 21)

Nesses termos, lida-se, então, com a multimodalidade, considerando que nos processos comunicativos, há modalidades semióticas diversas combinadas e não só representação com a palavra; palavras se combinam com a linguagem textual, entonações, imagens de diferentes naturezas (fotografias, gravuras, caricaturas etc), tipográficas e cores, luzes, sombras e movimentos (QUINTANA et al, 2015). Assim, todo processo de comunicação é essencialmente multimodal. A Pedagogia dos Multiletramentos considera essa dimensão essencialmente multimodal dos processos comunicativos que sempre o compuseram, mas que, em razão do acesso aos meios tecnológicos contemporâneos, se evidencia nos múltiplos usos das linguagens dos quais se valem os sujeitos da sociedade atual para serem e estarem no mundo.

A noção de multimodalidade das formas de representação que compõem uma mensagem foi introduzida por Kress & Van Leeuwen (1996) na *Semiótica Social*, buscando compreender todos os modos de representação na composição e leitura de textos. Os autores propõem que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação estabelecida entre os diferentes modos, como um todo, utilizados para a constituição do texto e não que se pense isoladamente em cada um deles.

Para Kress e Van Leeuwen (2001), a definição de modalidade semiótica refere-se à diversidade de recursos de comunicação e expressão, frutos da comunicação e expressão elaborados para, social e culturalmente, produzirem significados por meio de imagem, fala, escrita, som, gestos, olhar, postura corporal, entre outros. É preciso dizer também que a multimodalidade, por outro lado, consiste no uso de diversas modalidades semióticas, considerando formas particulares de comunicação destas.

Dessa forma,

As modalidades podem reformar umas as outras, isto é, elas podem comunicar o mesmo sentido em modos diferentes. [...] Também, a combinação de modalidades pode desempenhar um papel complementar

como as legendas nas fotorreportagens, ou podem estar hierarquicamente ordenadas, como nos filmes de ação, em que o enredo é dominante, com a música acrescentando um toque de emoção e o som um toque de realismo. (QUINTANA, et al, 2015, p. 17)

Pensando no texto, tendo em vista sua organização visual, ainda que ele contemple outros modos de linguagem, sua composição se daria, conforme Kress e Van Leeuwen (1996), a partir da interligação entre os significados representacionais e interativos da linguagem, criados social e culturalmente, por meio do uso de três sistemas inter-relacionados: o *valor da informação* (a colocação de elementos que dotam de valores informacionais específicos às várias “zonas” da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem); a *saliência* (os diversos elementos do texto podem “chamar a atenção” do leitor de diversas maneiras: podem aparecer no plano principal ou no plano de fundo, com diferentes tamanhos relativos, contrastes em valores tonais, etc.); a *moldura* (relacionada à presença ou ausência de elementos que criem linhas divisórias desconectando, ou conectando, elementos da imagem, significando que eles devem ou não permanecer juntos). O significado, a partir dessa perspectiva, resulta da interação desses códigos e da influência que eles exercem entre si de acordo com a construção textual.

No contexto escolar, é importante considerar a heterogeneidade da turma; as finalidades de leitura; as diferentes maneiras de abordar textos; as relações entre os recursos semióticos de um texto e as expressões de multimodalidade no contexto. Esses aspectos ainda precisam estabelecer um diálogo mais profícuo com a prática pedagógica que desenvolvemos em nossas atividades docentes. Aqui, recorro, a alguns fragmentos da pesquisa de campo - mais precisamente da entrevista aplicada em 2016, de registros referentes ao curso de formação em tecnologias digitais do qual participamos e de orientações de atividades no grupo do facebook -, quando houve a sinalização para o uso de linguagens articuladas para o trabalho com figuras de linguagem (destaque da fala de Lindaura); o uso também do google search por Oswaldo, no momento da orientação para que os educandos traduzissem textos e, de minha parte, a solicitação de postagens sobre o Quinhentismo por meio de imagens, links, entre outros recursos.

Lindaura: [...]Após trabalhar em língua portuguesa com o conteúdo Figuras de Linguagem, solicitei dos mesmos em grupos que pesquisassem na rede e/ou ouvissem músicas em seu aparelho celular e do próprio repertório

escolhessem trecho com figuras de linguagem, para depois explicar, socializando com os colegas. (Fórum do AVATE, 4ª etapa em 2015)

Oswaldo: Caso houvesse uma lousa eletrônica, vocês sabiam que Leonardo da Vinci era muito polêmico, vou mostrar um vídeo (sem legenda), coisas polêmicas sobre Leonardo apertaria um botão na lousa eletrônica. [...]eu passei uma HQ tirei os balões tirei as falas dos balões e eles vão escrever em inglês com o auxílio do google tradutor em seguida poderia pedir para ler em português com o auxílio do google tradutor ou em inglês com o auxílio do microfone. [...] Monólogo - eu dou um tema Gravidez na adolescência (escrever cinco linhas, google tradutor para o inglês, o próprio google para aprender a pronúncia, ensaio com eles, na apresentação [...]) O ensino integral precisa do auxílio das tecnologias, se tivesse o aluno iam se interessar mais, da forma que tá o professor fala muito e o aluno escreve muito o aluno deveria ser mais protagonista. Por exemplo, eu quero que vocês montem uma peça Romeu e Julieta, entrariam no google, traduziriam o texto, ensaiaram... usariam o youtube para ver a cena original, veriam a legenda. (Entrevista, em agosto de 2016)

Manoela: Vamos nos organizar em três grupos literários, para esta semana, postar informações relevantes, curiosas, críticas, por meio de imagens, links, dentre outros sobre o Quinhentismo. O grupo posta, se identifica e todos devem comentar. (Trecho do Blog Nutrindo a Literatura, mediado pela professora Manoela em abril de 2013)

Ressalto que recorremos a outras linguagens nessas práticas como a música (no recorte de exemplos com figuras de linguagem proposta por Lindaura), seleção de imagens, links que referenciam o Quinhentismo (mediadas por mim) e o recurso de áudio do google tradutor (usado por Oswaldo). Entretanto, em muitos momentos, essas linguagens apareceram em segundo plano ou como meramente ilustrativas. É interessante notar o destaque de Oswaldo sobre a necessidade de dispor da tecnologia digital e, por meio dela, dos recursos multimodais para dinamizar e contextualizar o ensino e aprendizagem de língua inglesa. A multimodalidade, quando aliada ao processo ensino e aprendizagem de línguas, contribuirá para eficiência comunicativa, estabelecendo relações importantes na construção e recepção dos sentidos dos textos.

Contudo, entendo que já há um instaurar dos multiletramentos em trabalhos colaborativos que envolvem a multimodalidade e o hipertexto em práticas de ensino e aprendizagem de línguas, facilitando a repecção e construção do sentido no universos multissemiótico, bem como aceitando e fomentando a diversificação de diferentes situações mas interações socioculturais.

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise de textos não deve se pautar somente na mensagem escrita ou numa

articulação com o som, nem no uso da imagem que não contribua para a recepção e produção significativa dos textos. Nas práticas sociais de letramentos, é possível lançar mão da escrita em coexistência com uma série de outros elementos, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, tabelas etc. Recursos audiovisuais também constituem formas de expressão do conteúdo do texto e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos presentes no texto, não só com base em uma única modalidade.

Unsworth (2006) nos ajuda a pensar na implementação de práticas de ensino e aprendizagem de línguas coerentes, de fato, com os princípios dos multiletramento, tendo a multimodalidade como aliada, entendendo que esse recurso, poderá promover, por exemplo, a articulação entre palavras e imagens no processo de significação, por meio do uso de categorias semióticas como a coincidência, complementariedade e conexão que facilitam o estabelecimento e reconhecimento de relações intermodais provenientes da articulação entre palavras, linguagens e outros processos de significação.

Corroboro, então, com uma Pedagogia dos Multiletramentos que dê conta das diversidades culturais e semióticas, compreendendo maneiras como elas se manifestam e funcionam em práticas sociais de recepção e produção do texto. Estabelecer diálogos entre linguagens (imagem, fala, escrita, som, olhar, postura corporal) permite uso de diferentes modalidades semióticas – que se reforçam mutuamente, do design de um produto ou eventos semióticos “associados à maneira particular como essas modalidades podem ser contaminadas” (QUINTANA et al, 2015, p. 36). São esses diálogos que viabilizam a interpretação do texto pelos seus leitores.

É certo que para realizar as tarefas citadas anteriormente, os educandos lançaram mão de outros referenciais de leitura e de escrita, utilizando, além da multimodalidade, o hipertexto. Este permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos portos de ancoragem, por meio da inserção de lincagens permitidas em ambiente digital.

Discute-se que as referências ao hipertexto surgiram nos anos de 1960, com

Theodor Holm Nelson, um dos coordenadores do primeiro sistema hipertextual colocado em prática na Brown University do projeto Xanadu. Komesu (2004), citando Nelson (1993), considera que o hipertexto é a unificação de ideias e dados interconectados, como uma instância que coloca em evidência tanto um sistema de organização de dados como um modo de pensar.

Segundo as OCEM 1 (2006), o que antes se chamava simplesmente de leitura passa a ser algo seletivo, parcial a depender da finalidade do leitor. Toda a mensagem não se encontra em nenhuma página completa, o que só pode ser vislumbrado pelo leitor quando passa rapidamente por várias páginas para seguir o curso da sua mente. Há uma mudança então, no conceito de leitura e no da relação entre mensagem/texto/página. O usuário da língua manipula recursos disponíveis na internet como cores, imagens, formas e tamanhos diferentes a fim de conseguir em menor tempo ou da escolha do leitor do que almeja enquanto informação.

A leitura de hipertextos desafia as noções anteriores de escrita e leitura, no sentido de que, se o texto lido no fim das contas resultou da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de “autor” do texto lido. (OCEM, 2006, p. 106)

No âmbito da linguística, segundo Gomes (2007), não há uma definição clara sobre hipertexto. Como seu surgimento se deu a partir das potencialidades da informática, algumas possibilidades de precisá-lo, geralmente, se prendem a conceitos técnicos e ao seu uso em detrimento de suas características linguísticas. Gomes (2007), destaca que Braga e Ricarte esclarecem a amplitude do termo hipertexto, “lembrando que ele surge de conceitos técnicos de recuperação de arquivos digitais viabilizada por linguagens como HTML¹³ e o XML¹⁴ e não de reflexões linguísticas”. (BRAGA e RICARTE, 2005, p. 20).

O hipertexto, nas considerações de Pinheiro (2005), é entendido como

[...] uma organização enunciativa não linear, veiculada via mídia digital, que congrega informações verbais, visuais e sonoras e que permite uma leitura totalmente singular e multissemiótica e a possibilidade de acesso rápido a uma infinidade de textos, na qual o leitor pode interagir com o autor e/ou modificar o texto. (PINHEIRO, 2005, p. 136).

Xavier (2002) e Lévy (2003) comungam dessa referência por entenderem o hipertexto como uma enunciação digital. Com a concepção de texto na visão

sociointeracionista e o desenvolvimento das tecnologias digitais, que diminuem o tempo e a distância para a interação entre os enunciadores, há um espaço para o aparecimento do hipertexto como uma produção multienunciativa processada sobre a tela do computador bem peculiar da sociedade contemporânea.

O hipertexto, para Xavier (2002), complexifica a escrita, modifica as formas de acessar informações e de construir sentidos sensíveis ao contexto. É constituído por textos escritos, sons, imagens, ícones e animações que lhe conferem agilidade, dinamismo e flexibilidade no processo de compreensão; e ainda, garantem maior interatividade com os diversos objetos de conhecimento envolvidos e expostos no computador.

Possenti (2002), Koch (2002) e Coscarelli (2006) em suas discussões sobre o hipertexto, apresentam algumas peculiaridades, pois consideram que todo o texto pode ser entendido como um hipertexto, vendo-o não como um modo enunciativo, mas como uma nova forma de gênero textual. Koch (2002, in KOMESU, 2004) entende que todo texto é um hipertexto, a partir do momento que considera haver nele também desvios no momento da leitura (não linearidade) quando se pode deparar com citações, referências, notas de rodapé, fotos, tabelas. O que caracterizaria também além da não-linearidade, uma multissemiótica.

Conforme Koch (2002), a diferença entre texto e hipertexto estaria apenas no suporte e rapidez de acesso, já que o último apresenta as condições básicas de textualidade, redefinindo o papel do leitor como coautor do texto. Coscarelli (2006) entende que o surgimento de novos gêneros, nos faz repensar o sentido da palavra texto: "...todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual". (COSCARELLI, 2006, p. 2).

Marcuschi (2006) discute que

A rigor, ele [no caso, o hipertexto] não é novo na concepção, pois sempre existiu como ideia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. O hipertexto consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa de modo eficaz sem a sensação de que sejam notadas, citações; ou seja, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos. (MARCUSCHI, 2006. p. 01)

As discussões sobre as diferenças entre texto e hipertexto para Marcuschi (2006), que se assemelham a de Coscarelli (2006), perpassam pelo processamento da

leitura. Para a autora, com a ascensão do hipertexto, chega-se à ausência de páginas com limites físicos e se tem contato com a não-linearidade textual. Assim, entende que o texto é plurilinear na sua construção, mesmo considerado no “micro-nível da textualidade; ao passo que a deslinearização do hipertexto acha-se no âmbito da macro-organização estrutural...” (p. 01).

Apesar de não considerar, como Coscarelli (2006), o hipertexto como um gênero textual nem um suporte para gêneros diversos, Marcuschi (2006, p. 1) define o hipertexto como um processo de escrita/leitura, caracterizando-o como “escrita eletrônica”. Para o autor, assim como pensa Lévy (1993), o leitor de um hipertexto passa à função de escritor, quando este parcialmente redefine a sequência a ser lida de acordo com suas escolhas. O hipertexto, para Marcuschi, exige do leitor/escritor maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao que está sendo procurado, já que é “um permanente convite a escolhas, muitas vezes, inconsequentes.” (MARCUSCHI, 2006, p. 01)

Marcuschi (2006) também apresenta características centrais do hipertexto que podem ser encontradas em textos contínuos, quando vistos sob a ótica da leitura. São elas: a não-linearidade, a volatilidade, a topografia, a fragmentariedade, a acessibilidade ilimitada, a multissemiótica, a interatividade e a iteratividade. Para o autor, a não-linearidade é a característica central do hipertexto e consiste na possibilidade de se escolher diferentes links contidos nele. É, nesse sentido, plurilinear. Pinheiro (2005), também entende o texto como não-linear, entretanto, no que concerne à leitura, pois as pessoas, ao lerem um texto contínuo, podem não seguir a ordem estabelecida pelo autor. Diferentemente para ela, em textos contínuos, a não-linearidade é uma opção do leitor e nos hipertextos integra a sua estrutura.

Lévy (1995) considera como peculiar ao hipertexto o Princípio de Mobilidade dos Centros, esclarecendo que a rede possui diversos centros sempre móveis os quais permitem saltar de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes as quais perfazem mapas e desenhos, por conseguinte, outras paisagens.

Uma outra característica do hipertexto é a volatilidade por não possuir nem oferecer estabilidade. De acordo com Marcuschi (2006, p. 2), “todas as suas escolhas são tão passageiras quanto às conexões estabelecidas por seus leitores”. A possibilidade que o hipertexto oferece de múltiplas leituras diferenciadas, não estáveis, sugerem um grande número de entendimento e conhecimento, diferentes para cada leitura estabelecida. Segundo Lévy (1996), conforme já visto um texto se virtualiza a cada interpretação, a cada leitura. Portanto, essa característica, também cabe aos textos, não podendo ser considerada exclusiva de hipertextos.

Pinheiro (2005) chama a volatilidade de imaterialidade. Para a autora, é essa característica do hipertexto que possibilita sua multisssemiose, ou seja, viabiliza no hipertexto, a utilização de sons e imagens além do elemento alfabético. Segundo ela, uma vez impresso, ele se descaracteriza. A topografia também é uma característica do hipertexto por não ser hierárquico nem tópico como os textos lineares. E topográfico, “um espaço de escritura e leitura que não tem limites definidos para se desenvolver”. (MARCUSCHI, 2006. p. 2). Uma característica atribuída por Lévy (2006) que muito se aproxima da ideia de Topografia adotada por Marcuschi (2006) é a de Topologia:

A rede constitui-se o próprio espaço em que são traçados distintos percursos hipertextuais. É aí onde se multiplicam as conexões. Esse princípio designa que a rede hipertextual funciona na base da proximidade, à medida que os *links* aproximam espaços e temporalidades – é possível, por exemplo, lincar um texto do dia com outro de arquivo, ou ainda informações produzidas em países distantes geograficamente. (LÉVY, 2006, p. 68)

O hipertexto também apresenta a fragmentariedade. Marcuschi (2006) destaca essa característica como central para a noção de hipertexto. Ela consiste na ligação de porções em geral breves, como possíveis retornos ou fugas, o que faz o leitor frequentemente, perder o controle da leitura. Daí, a necessidade de o hipertexto precisar ser muito bem estruturado.

Pinheiro (2005) dá a essa característica o nome de concisão de conteúdos, tendo-a como positiva por agilizar e facilitar o processo de leitura já que muito tempo diante da mesma tela, o leitor pode facilmente cansar-se de ler. Salienta que cada fragmento do hipertexto precisa, necessariamente, apresentar conteúdo com

sentido completo, pois nunca se sabe a ordem que estes fragmentos serão acessados e nem mesmo se todos os fragmentos sugeridos pelo escritor serão lidos. Lévy (2006) denomina essa característica como Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas, pois quando se acessa qualquer conexão, pode-se revelar como sendo composto por uma rede de nós de forma indefinida.

Marcuschi (2006) cita a acessibilidade ilimitada como uma outra característica do hipertexto; ela possibilita o uso de todo tipo de fonte a ser acessada, seja ela arquivos do tipo texto, imagem, *html* (outros sites), e ainda científicas, literárias, museus, arquitetônicas, enfim, não possui limites quanto ao acesso. Komesu (2004) discorda desse traço, pois o fato de o meio no qual o hipertexto estar inserido possibilitar a acessibilidade ilimitada, não significa, necessariamente, que o hipertexto o fará. Lévy (1993) atribui a essa característica do hipertexto o Princípio da heterogeneidade. Os nós de uma rede hipertextual são heterogêneos; podem ser compostos de imagens, sons, palavras. E o processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre eles.

Destaca-se a multisssemiose como um traço do hipertexto. Para Marcuschi, o hipertexto possibilita a interconexão entre linguagens verbais e não-verbais “de forma integrativa, impossível no caso do livro impresso” (MARCUSCHI, 2006, p. 02). Conforme Pinheiro (2005), essa característica dá ao leitor do hipertexto condições para que o significado seja apreendido por vários sentidos simultaneamente.

A interatividade também denominada de interconexão interativa por Marcuschi (2006) constitui uma característica do hipertexto. Ela é viabilizada pela multisssemiose e pela acessibilidade ilimitada, bem como pela contínua relação do leitor com os muitos autores, até mesmo em tempo real, de modo que muitas vezes, simula uma interação verbal face a face. De acordo com Pinheiro, essa característica “é uma das grandes revoluções da tecnologia”. (PINHEIRO, 2005, p. 138). Dá a possibilidade ao leitor de “conversar” com o autor do hipertexto, tornando a leitura mais envolvente e fazendo-se mais ativo, diminuindo a distância

que naturalmente existe entre autor e leitor e promovendo uma nova relação entre eles.

Segundo Marcuschi (2006, p. 2), a iteratividade, também característica do hipertexto, “diz respeito à natureza intrinsecamente intertextual marcada pela recursividade de textos ou fragmentos na forma de citações, notas, consultas etc.”. Komesu considera a iteratividade inserida na característica de intertextualidade que ela atribui ao hipertexto. Para a autora, tanto a interatividade quanto a iteratividade estão embutidas nessa característica, pois: “a intertextualidade permite, mediante os *links* nele [no hipertexto] indexados, o acesso a inúmeros outros hipertextos que circulam pela rede”. (KOMESU, 2004, p. 98). Da perspectiva dos estudos linguísticos, há, pois, a instauração de um diálogo, como observado em Bakhtin (2003), entre vozes que se encontram no interior de um (hiper)texto e referências tomadas como externas (visualizadas como um clique do mouse).

Esta característica de intertextualidade também é atribuída ao hipertexto por Pinheiro (2005). Entretanto, entende a intertextualidade sob uma outra ótica, atribuindo-a também ao texto contínuo. A diferença, para a autora, é que no hipertexto, ela é infinita, pois o leitor pode acessar em tempo real todos os outros textos relacionados, facilitando a ampliação dos conhecimentos do leitor sobre o assunto pesquisado. A intertextualidade assume seu lado negativo, quando a quantidade e a variedade de *hiperlink*, se torna exagerada e desnorteada. O leitor fica sem saber onde clicar. Isso pode fazer com que o mesmo fuja da página por achá-la confusa.

É comum usarmos a multimodalidade nas práticas languageiras na escola, quando dispomos de registros escritos no papel e ainda o hipertexto, considerando que os educandos têm a autonomia de escolher que caminhos poderão trilhar para implementar leituras. Em nossas práticas pedagógicas, eu, Oswaldo e Lindaura, paulatinamente, temos usado recursos multimodais e motivado a interação com o hipertexto por entendermos que esses recursos favorecem o ensino e aprendizagem de línguas. Oportunamente, após algumas percepções profissionais, em um trabalho no grupo do facebook, solicitei que postassem uma imagem, uma canção ou outro texto de conteúdo crítico que tivesse alguma relação com o

Quinhentismo. Oswaldo intermediou o uso do hipertexto por meio do google search quando os educandos puderam ter auxílios na tradução e prática de pronúncia dos textos estudados. Lindaura também propôs leituras outras com acesso a sites para se argumentar acerca de uma temática peculiar à produção de um artigo de opinião. Interações por meio de outras linguagens e de consultas a leituras oportunizaram o aprimoramento das práticas leitoras e escritoras mediadas por nós, sujeitos da pesquisa.

No Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais, houve o fomento para o uso do hipertexto, da multimodalidade, da colaboração, tanto para a nossa formação docente como para integrá-los em nossas atividades pedagógicas em contato com o Ambiente Educacional Web (por meio do site <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/>) e a postar links de objetos de aprendizagem selecionados para a aula conforme recortes da pesquisa elencados a seguir:

1.Proposta de atividade: buscar um tutorial no youtube ou na própria página da ferramenta/software que poderá auxiliar no ensino e aprendizagem (Fórum do CATE em junho de 2013).

Re: AA3: [MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA CATE-D5S7-G15](#) - sábado, 20 junho 2015, 22:02

www.youtube.com/watch?v=XKdxxo_4B6Q
www.youtube.com/watch?v=YxCpz0-I9Jc
www.youtube.com/watch?v=uCSLC14gGgc
www.youtube.com/watch?v=GLTISH6yBqs

Re: [LINDAURA BOMFIM DE JESUS COSTA CATE-D5S7-G15](#) - segunda, 22 junho 2015, 13:16

Atualmente, com os alunos cada vez mais interativos, torna-se indispensável o uso das tecnologias em sala de aula. Para tanto, o curso em andamento tem fornecidos orientações fundamentais para atualização e enriquecimento do trabalho docente a exemplo do Portal do professor Ministério da Educação, Ministério da Ciência e tecnologia <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

*2.Proposta de atividade: Chegou o momento de compartilharmos ideias e experiências sobre educação colaborativa, a partir do **Ambiente Educacional Web**, o repositório de objetos de aprendizagem do Instituto Anísio Teixeira.*

Re: AV8 - FÓRUM - até 04/07
 por [MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA CATE-D5S7-G15](#) - sexta, 26 junho 2015, 22:13

Ao estabelecer um contato mais aproximado com o Ambiente Educacional Web, vemos que é um suporte necessário à articulação entre a prática docente e as tecnologias virtuais. Trata-se de um ambiente de fácil acesso, autoinstrucional, disponível também para os alunos, apresenta hipertextos, a multimodalidade da linguagem para que se tenham

disponíveis recursos, conteúdos e metodologias referentes às atividades docentes. Incentiva a autoria, a colaboração e a socialização de experiências significativas. Ressalvo o fato de não se ter assegurada a fluidez na navegação com o intuito de ter acesso a alguns conteúdos digitais. Por exemplo, nos “sites temáticos”, não consegui ter acesso à “literatura digital” e aos “ mestres da literatura”. Parece demandar uma certa atualização no computador, o que nem sempre é possível na escola e, até mesmo, nos aparelhos particulares. Considero necessário destacar a relevância do objeto Apoio à Produção e à Colaboração a minha prática, pois lá disponibilizam-se, numa linguagem acessível, a possibilidade de se editar (tanto para o professor como para o educando) gravações de encenações, entrevistas, propagandas, entre outros textos. Com o Kdenlive, por exemplo, podemos reunir fotografias e imagens em movimento com inúmeras possibilidades narrativas de modo a dinamizar as aulas e tornar os conteúdos mais vivos e contextualizados. Assim, podemos trabalhar com a convergência midiática no sentido de os livros de literatura serem disponibilizados também em áudio e vídeo, tendo os educandos como personagens do enredo da narrativa. Além disso, conta-se com o V Downloader, um programa para baixar vídeos do Youtube e outros sites do gênero, com a capacidade de efetuar sua conversão na mesma hora que realiza o download, otimizando, assim, o tempo do usuário.

Proposta de atividade: disponibilizamos uma lista de repositórios que armazenam e compartilham Objetos de Aprendizagem (OA), para diversos segmentos educacionais. 1) Selecione dois ou três links para visitar; 2) Perceba a organização da página e seus atrativos para o visitante (organização visual, hierarquia das informações, fluidez na navegação); 3) Identifique o nome da instituição responsável pelo banco, bem como o tipo de conteúdo digital disponível. Aproveite para perceber o tipo de licença dos OA disponíveis; 4) Selecione alguns objetos para apreciação (clique no link para download ou visualização). Observe o conteúdo, linguagem, formato do produto e sua adequação ao público de destino (faixa etária/segmento escolar); 5) Pense em possibilidades de uso pedagógico desse Objeto de Aprendizagem; 6) Após a visita, redija neste diário suas impressões (pontos positivos e negativos) de cada repositório visitado.

Re: AA4 - [MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA CATE-D5S7-G15](#) - sexta, 26 junho 2015, 22:54

Link 01: <http://www.labvirt.fe.usp.br/> Esse link nos encaminha ao Laboratório Didático Virtual da Faculdade Educação da Universidade de São Paulo. É interessante, de fácil acesso, possibilita, por meio do hipertexto e da multimodalidade, o acesso a vários conteúdos, recursos, propostas metodológicas (projetos interdisciplinares, experiências, vídeos) e eventos peculiares ao trabalho com Física, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Eis assim, uma limitação desse link: centrar-se em uma área do conhecimento.

Link 02: Link: <http://www.ggte.unicamp.br/e-unicamp/public/> Esse link é de um portal organizado pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) que apresenta conteúdos livres e gratuitos, de fácil acesso, produzidos pelos professores da instituição. Integra videoaulas de diferentes cursos da graduação e pós-graduação, animações e um banco com mais de mil imagens. Os conteúdos na plataforma estão separados por três editorias: e-imagens, e-animações e e-vídeos. Neles, o usuário pode buscar diferentes tipos de informação, que passam pelas áreas de exatas e tecnológicas, ciências da terra, biológicas e humanas, artes e até as profissões da saúde. Destaco nesse link, o investimento no conteúdo multimodal, bastante atrativo à construção da aprendizagem, bem como o contemplar mais áreas do conhecimento.

Mesmo que nessas práticas o uso da tecnologia como artefato ou como produção sobressaia, crescemos com a oportunidade de interagir com recursos tecnológicos e de lançar mão de multissêmioses para colaborar na construção e recepção dos sentidos dos textos trabalhados no ensino e aprendizagem de línguas em

ambientes digitais. O instaurar dos multiletramentos é suscitado portanto. Mas ainda precisamos dar condição de o recurso tecnológico estar aliado ao pensar e agir humanos, assim como à multiplicidade de linguagens e à hibridez das culturas.

Vale destacar também que o material constante nos livros didáticos utilizados em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa no contexto do Baixo Sul propôs, para a construção e recepção de sentidos de textos, o uso de hipertextos com fins na ampliação de leituras e o acesso a imagens, sugestões de filmes, canções como um apoio pedagógico para facilitar o ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda que tenhamos dúvidas e precisemos de coragem para sermos autônomos quanto à mediação das práticas pedagógicas nas quais atuamos, é possível lançar olhares a um entrelugar para o multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Considerando dados da entrevista e da análise das aulas, descritos e analisados com mais precisão no capítulo 07 desta produção, os trabalhos que solicitei como a paródia da Carta de Pero Vaz Caminha (uma releitura expressa em charge por meio da qual deveria ser feita uma crítica à exploração do indígena e de muitos aspectos do Brasil no período da colonização do país); a filmagem personalizada de O Guarani realizada pelos educandos de Lindaura e a produção da foto-história, a respeito da tolerância, nas relações de vivência, mediada por Oswaldo ilustram essa possibilidade.

Pude observar que os educandos leram e comentaram a paródia da Carta de Pero Vaz de Caminha com outro envolvimento e engajamento. A filmagem personalizada de O Guarani aproximou a literatura clássica dos educandos. Oswaldo, por sua vez, oportunizou a eles a reprodução de cenas do cotidiano em defesa da convivência pacífica. Tratou-se de um trabalho pedagógico com estudantes da escola pública que estão tendo a oportunidade de interagir com a literatura clássica por meio de leituras e escritas, de conhecer cânones e de hibridizar as suas vivências com essa literatura e com outros textos por meio de “remix”, “redesign” (ROJO e BARBOSA, 2015; COPE e KALANTZIS, 2009). O desafio que começamos a contemplar em práticas situadas de multiletramentos na escola é a necessidade de (re)construção de designs disponíveis (como A Carta de Pero Vaz de Caminha, o Romance o Guarani, as vivências de intolerância no cotidiano dos educandos) para o inusitado.

Assim, a literatura brasileira clássica dialoga com o contexto do jovem e a aprendizagem formal da língua inglesa é melhor contextualizada.

Nesse processo, tanto de nossa formação como das atividades didáticas que realizamos, a interatividade ganha fôlego, a colaboração e a cooperação, usando hipertextos e a multimodalidade. Juntos os educandos constroem o inusitado e/ou interagem com ele vivenciando novas sensibilidades e estéticas em diferentes esferas sociais (a artística, a literária, a da vida cotidiana) na perspectiva dos multiletramentos como propõe a BNCC.

Santaella (2007) destaca que o engajamento do espaço digital demanda competência semiótica do usuário protagonista o qual terá mais oportunidade de leituras, debates, produções escritas e revisões do texto. Esse processo requer a conjugação de designs e, para tanto, a integração de diversas semioses à escrita, tais como links para editar o vídeo, consulta a exemplos no *youtube*, bem como em sites, acesso a imagens, letra de canção. Requer também interações com manifestações culturais próprias do contexto do educando.

Assim, o educador, diante da oportunidade de pensar e utilizar tecnologias digitais para além do uso de um artefato, precisa se adaptar e lançar mão do encontro das linguagens, da profusão dos textos para produzir, na sala de aula, um ambiente de aprendizagem mais agradável, eficaz e estimulante, vez que os educandos trazem para as escolas questões que dizem respeito diretamente ao mundo interconectado pelas linguagens, fazendo com que se sintam desafiados. Construir espaços para o uso dessas novas formas de linguagem e o diálogo entre elas, bem como de outros paradigmas para a leitura e a escrita ajudam os alunos a trazerem sua realidade cotidiana para a sala de aula e a se expressarem conforme o seu mundo.

5 UM ENTRELUGAR PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nas vias pelas quais exploramos o bosque, sinto-me convidada, no momento, a percorrer por caminhos mais específicos para compreender multiletramentos em ambientes digitais, considerando mediações no ensino e aprendizagem de línguas. Nesse percurso, o conhecimento empírico que tenho sobre a sociedade tecnológica digital e algumas abordagens teóricas serão um referencial significativo para entender esse contexto.

Globalização, Pós-Colonialismo, Sociedade Líquida, Identidades, Inter-pluri-multi-transdisciplinar, entre outras, são expressões que leituras, discussões e pesquisas, também em contextos acadêmicos (em especial, quando lemos Pennycook (2001), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003)), têm citado para contextualizar e justificar o mundo em que se vive no século XXI. A transcendência do paradigma positivista, cartesiano, eurocêntrico, segregador teve contribuições potenciais de avanços tecnológicos, até então, inimagináveis. Nesse sentido, as tecnologias digitais facilitam a transposição de fronteiras e apresentam novas perspectivas para o uso da linguagem em práticas sociais.

Computadores, smartphones, blogs, facebook, whatsapp, e-mails, entre outros instrumentos a serviço das interações comunicativas no universo multissemiótico, nos mostram que o ato discursivo não demanda para sua materialização, tão necessariamente, da cultura tipográfica. Com um simples “click”, ativando linguagens outras, agora, muitas vezes, usando o polegar (PRETTO, 2011), rompem-se paradigmas, fronteiras e estabelecem-se interações diversas.

Tem sido comum, portanto, conviver em uma sociedade que torna contingente o espaço-tempo ordinário, abrindo novos meios de interação e ritmo de cronologias inéditas (LÉVY, 2003). Essa consideração nos convida a um caminhar pelo bosque atentando para algumas ponderações sobre técnica, tecnologia – para além do referencial de artefato tecnológico – Cupani, 2011; Lévy, 2003; Lemos, 2009 e Foucault, 1995 -, uma caracterização do ambiente digital a partir do que se entende por cultura digital, à luz de Lemos (2009), bem como pelo que alguns denominam

gêneros discursivos digitais e/ou como uma transmutação de gêneros (ARAÚJO, 2016 in ARAÚJO E LEFFA, 2016) e qual o lugar da comunicação, das tecnologias digitais e dessa cultura em documentos curriculares como as DCNEM (2010), as OCEM(2006) e a BNCC (1ª e 2ª versão).

5.1 SOBRE TÉCNICA E TECNOLOGIA

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada um barco que veleje
Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

(Gilberto Gil, 1998)

No caminhar pelo bosque, considero relevante aceitar o convite de Cupani (2011) que consiste em motivar uma reflexão sobre as questões filosóficas despertadas pela tecnologia enquanto uma parte notória do mundo contemporâneo. Essa reflexão certamente contribui para a compreensão sobre um pensar e um agir tecnológicos em interação com linguagens e culturas híbridas conforme podemos inferir do trecho da canção *Pela Internet* de Gilberto Gil.

Ao tratar de tecnologia, Cupani (2011) considera as interfaces entre esta e a ciência, a história, o poder e a cultura, em diálogo com as peculiaridades argumentativas de teóricos como Mitcham, José Ortega y Gasset, Bunge, Heidegger, perpassando por abordagens científicas, analíticas, humanistas, críticas sobre o saber-fazer técnica/tecnologia e suas nuances em nosso ser-estar-conviver no mundo.

A partir desse referencial, entendo técnica/tecnologia não como um instrumento neutro, que tem um fim em si mesmo, visto que a tecnologia interfere diretamente nas experiências que temos e, por assim dizer, há uma relação eu-tecnologia-mundo. A tecnologia é uma possível portadora de qualidades políticas como aquelas que condicionam o modo de vida das pessoas ou aquelas que parecem

impor condições sociais e estruturas de poder. O saber tecnológico e suas produções influenciam a sociedade a que se incorporam, modificando sua cultura, e, por conseguinte, a personalidade dos seus membros quando se observa supervalorização dos meios em relação aos fins, a universalização das normas técnicas, a mudança na percepção do tempo, redução do conhecimento à informação e alteração da personalidade.

Pensar a tecnologia por essa ótica, ainda que se destaque a sua complexidade, envolve os objetos tecnológicos (uma dimensão óbvia da tecnologia) e os processos e procedimentos que esses objetos possibilitam. Além disso,

[...] a nossa preferência geral por coisas e modos de agir eficientes e rápidos, a nossa inclinação a economizar tempo e esforço, a nossa frequente preocupação em controlar o futuro, e a crescente propensão a nos “programarmos” para o que nos propomos a fazer, indicam que adotamos irrefletidamente uma atitude e uma mentalidade tecnológicas. (CUPANI, 2016, p. 12)

Essa atitude e mentalidade tecnológicas sobre as quais Cupani (2016) fala são comuns para muitos estudantes com os quais lidamos no cotidiano escolar. Há um estranhamento e uma recusa da parte deles para realizarem atividades escolares em ambientes digitais. Os registros em grupos do facebook, nos blogs, nos grupos de whatsapp (ambientes digitais utilizados por mim e por Lindaura mais precisamente), muitas vezes, são motivados por uma avaliação quantitativa – quando comecei a utilizar grupos do facebook e blogs na prática pedagógica, apelei para isso -. O estranhamento se dá porque nesses ambientes, cotidianamente, eles lançam mão dos recursos multimodais, dos hiperlinks, dos hipertextos, usam a língua em sua função social e as atividades propostas pelas práticas de ensino e aprendizagem escolarizam as interações nos referidos ambientes.

É importante que as atividades escolares promovidas para a aprendizagem de línguas, também em ambientes digitais, integrem o pensar e agir tecnológicos naturais à vida cotidiana dos sujeitos. O saber tecnológico interfere no desenvolvimento do sujeito, promove um impacto social, tendo em vista que a técnica e a tecnologia não são neutras a um dado panorama cultural, social e político.

Assim, é possível transcender ao caráter tradicional (até o século XVIII) da técnica e da tecnologia que ocupava um lugar limitado na vida humana. Cupani (2016, citando Ellul) ressalta que

O aperfeiçoamento do homem (isto é, da sua habilidade) importava mais do que o aperfeiçoamento dos instrumentos. O mundo de uma técnica era local, com pouca imitação por outros grupos. A técnica era uma parte da civilização, amiúde ligada a outra parte, como o Estado. Existia uma diversidade de técnicas para alcançar um mesmo resultado. As técnicas evoluíam lentamente, podendo ser adaptadas ao homem (e não vice-versa), e este último podia acompanhar a marcha das técnicas. Não havia a noção de que uma ferramenta fosse bela por se adequar a seu fim: a estética era independente, de onde a variedade de formas dos instrumentos e a capricho do artesão. A sociedade tradicional era em certo modo livre das técnicas. O indivíduo podia isolar-se delas, ou escolher entre técnicas diversas. De resto, a técnica não era objeto de ocupação nem preocupação social. A técnica de hoje tem características contrárias, a começar pela centralidade da noção e do valor da eficiência, que preside o progresso tecnológico e à qual deve subordinar o homem qualquer outra consideração (estética, religiosa, moral). Para Ellul, o fenômeno técnico contemporâneo “não tem quase nada em comum com o antigo”. A técnica de hoje não é limitada, mas acompanha toda atividade. A atividade técnica conduz a uma multiplicidade indefinida de meios, colocando à disposição do homem. (ELLUL, in CUPANI, 2016, p. 204)

Uma visita à história nos oferta o conhecimento da evolução tecnológica do ser humano, que abrange três períodos: a época do uso de ferramentas e instrumentos, em que a respectiva cultura impunha limites (morais, religiosos) à invenção; a época da crescente tecnocracia (desde o século XIX), em que as culturas paulatinamente se “curvaram” às exigências tecnológicas, porém conseguiram que subsistissem, não sem tensão, ideais tradicionais; e, por fim, a época que se inicia com o século XX (especificamente, com o taylorismo), em que teríamos ingressado no que se denomina “tecnoptólio” o reinado da tecnologia que já não permite sequer suspeitar da existência de modos alternativos de existência, individual e social, mundos diferentes de pensamento.

Na aplicação do questionário em julho de 2016, instrumento da pesquisa que está referenciando a produção deste trabalho, eu, Lindaura e Oswaldo, sujeitos da sociedade tecnológica digital, ao sermos questionados sobre qual o lugar das tecnologias digitais no mundo, respondemos:

Oswaldo: Ajuda muito. A escola deveria estar melhor equipada. O ideal seria: metade das aulas com livro didático; metade com tecnologias.

Lindauro: Acredito que, as tecnologias têm importante papel no mundo contemporâneo, pois as crianças já nascem “nativas digitais”. Pode-se notar que o uso das tecnologias é de suma importância devido à multifuncionalidade e resolutividade que nos proporciona.

Manoela: Mundo e tecnologias digitais se confundem. Ações humanas/dependências humanas subjazem uma interação com tecnologias digitais por parte de muitos sujeitos. O digital, em muitos casos, está a serviço da resolução imediata de problemas, então, cativa, torna-se essencial.

Questionário da Pesquisa/Aplicação em Julho de 2016.

É interessante destacar que reconhecemos a relevância das interações por meio das tecnologias digitais na escola e na vida e manifestamos a nossa dependência delas (“...as ações humanas/dependências humanas subjazem uma interação com tecnologias digitais...” – Fala de Manoela) enquanto artefatos, de modo que poderiam ser um recurso didático (“...metade das aulas com livro didático; metade com tecnologias” – Fala de Oswaldo) e ajudam a resolver problemas diversos (“...devido à multifuncionalidade e resolutividade que nos proporciona” - Fala de Lindauro). Essa é uma referência de tecnologia peculiar a uma perspectiva tradicional.

Compreendo que nesse contexto, no curso do tempo e dos espaços, dada a expansão, a evolução, a materialização e o caráter complexo da tecnologia, estamos suscetíveis a ganhos, eficiência, produtividade, acesso às inovações, mas também a possíveis desgastes referentes à relação com o tempo, a tradição e a qualidade das interações que se estabelece. Dispor de técnica e tecnologias resulta de saberes e fazeres enquanto dimensões constitutivas do caráter natural e social do ser humano o que vai depender do referencial de sociedade na qual se vive.

Para falar do pensamento de Mitchan, Cupani (2016) retoma as quatro dimensões da tecnologia por meio das quais se produz e se usa a técnica: 1. Como objeto, pois tecnologias precisam de uma materialização e como modo de conhecimento, forma específica de atividade e volição; refere-se ao artefato que tem uma representação material ou a processos objetivados, usados para o agir e/ou realizar algo com os quais há um modo próprio de conviver, usar, habitar, operar ou pôr em movimento. 2. Na condição de modo do conhecimento, integra o saber teórico, o saber-fazer, o ensaio e erro, fazer-usar, o fazer bem-sucedido, transposição prática,

generalizações empíricas. 3. Quanto à forma específica de atividade, pode ser técnica, a partir de um propósito e do uso efetivo da tecnologia. 4. E a volição (manifestação, por um lado, mais individualizada e subjetiva da tecnologia e, por outro, também coletiva) relaciona-se à manifestação de determinada atitude ou propósito do homem na sua relação com a realidade (vontade de sobreviver, de controle ou poder, de liberdade, como procura da eficiência, como afã de realizar um ideal humano).

Destaca-se aqui como argumento que corrobora a tese da presente pesquisa o que diz Simondon (citado por CUPANI, 2016) sobre o artefato (objeto técnico) que não se limita a objeto de uso e não-reflexivo, nem se trata de uma técnica servil cujo saber não se vincula à reflexão sistemática, uma vez que o homem não só usa as máquinas, mas as serve, constrói e se constitui por meio delas.

Cupani (2016), ao tratar da contribuição de Bunge sobre técnica e tecnologia, destaca que este entende técnica como o transformar a natureza. O produto da técnica e da tecnologia não é apenas algo, mas a modificação de um sistema natural e a transformação de um sistema. Para se empreender o uso da técnica e da tecnologia, é necessário lançar mão de conhecimentos (empírico e teóricos), de valores e de regras. A tecnologia, dessa forma, pode ser definida como “o campo de conhecimento relativo ao desenho de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajustamento, manutenção e monitoramento, à luz de conhecimento científico” (BUNGE, 1985, p. 231, citado por CUPANI, 2016, p. 95). As considerações de Bunge, tratam-se de um referencial de tecnologia objetivista, enquanto aplicação da ciência.

A partir das análises de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, propõe-se “reinsere o papel das tecnologias em todas as dimensões - perceptiva, ativa, intelectual - do mundo da vida” (IHDE, 1990, p 30, citado por CUPANI, 2016, p 124). Nosso constante uso de tecnologias constitui uma relação de “encarnação” ou “incorporação”. Ao utilizarmos um dispositivo tecnológico (óculos, automóvel, revólver, entre outros), colocamos essas tecnologias dentro da nossa experiência, o que obviamente modifica esta última.

O que temos mediante a tecnologia é uma diferente relação existencial com o mundo. Para alcançar essa relação, a tecnologia em questão deve ser colocada numa posição de mediação entre nós e o mundo. Isso implica, segundo IHDE, duas coisas. Por um lado, a tecnologia deve ser “transparente” e, por assim dizer, desaparecer enquanto meio (quem enxerga através de óculos não deve ser consciente deles; de outro modo, algo está errado; quem utiliza um automóvel ou aponta um revólver não está prestando atenção principalmente a eles, mas à estrada ou ao alvo etc.). Por outro lado, a utilização da tecnologia deve ser aprendida (“constituída”, na linguagem fenomenológica). Desse modo, a técnica é, na definição de IHDE, a simbiose do artefato com o usuário dentro da ação humana. A técnica representa uma extensão polimorfa da nossa corporeidade.

Nesse sentido, não se deve prestar atenção apenas ao modo como as tecnologias alteram o polo “mundo” do nosso ser-no-mundo. Nossa corporeidade está cada vez mais modificada pelas tecnologias e de tal modo que a sua “incorporação” não pode mais ser percebida como tal. A experiência da tecnologia é algo que nos inclui e nos modifica. “Ser-tecnologicamente-no-mundo” é algo diverso de “ser-não-tecnologicamente no-mundo” e até de “ser-apenas-tecnicamente-no-mundo”.

Tendo em vista as interações estabelecidas por nós, sujeitos da pesquisa, é possível apontar a nossa relação entre outras, com as tecnologias digitais num ser-tecnologicamente-no-mundo. No questionário, sinalizamos, em especial eu e Lindaura, que fazemos uso de computador, notebook, smartphone, isso, geralmente, em casa, na escola e em espaços públicos para realizarmos atividades de rotina do cotidiano (nos comunicarmos com pessoas, enviarmos e-mails, realizarmos pesquisas, lermos notícias em sites diversos, organizarmos/acompanharmos atividades propostas para os educandos e batermos papo por meio de facebook, e-mail, whatsapp). As atividades de caráter pessoal se sobressaíram em relação às profissionais. Oswaldo apresentou algumas exceções porque não tem smartphone, nem whatsapp e faz uso de computador pessoal em casa.

Sobre o papel da escola na interação dos sujeitos com as tecnologias digitais, no questionário da pesquisa, dissemos:

Oswaldo: Preparar os educandos para usá-las e saber usá-las. (Questionário, julho de 2016)

Lindauro: Entendo que a escola é um espaço privilegiado para a aquisição de saberes. Dessa forma, fica perceptível que a escola deve promover a interação dos educandos com os mais variados gêneros tecnológicos. O professor atual deve buscar conhecimentos sobre esta temática, bem como fomentar o uso no seu contexto de trabalho, incorporando as tecnologias em sua prática diária. (Questionário, julho de 2016)

Manoela: A relação entre sociedade e escola é simbiótica. Assim, as tecnologias virtuais, que estão no cenário social sendo utilizadas para que as pessoas resolvam várias situações de vivência, precisam estar nas escolas no que se refere à garantia da existência e manutenção de equipamentos, bem como ao seu uso qualitativo com vistas na aprendizagem dos educandos. Essas tecnologias precisam incluí-los, possibilitá-los pensar, interagir, cultivando o respeito mútuo. (Questionário, julho de 2016)

É importante também aqui tratar da possibilidade de que as tecnologias não apenas sejam passíveis de uso ou instrumentalização com determinadas intenções políticas, mas que possam de alguma maneira ser modos de consagrar determinadas relações sociais de poder, fomentando ou impedindo formas determinadas de vida social. Essa ideia contraria, de alguma forma, dois entendimentos da tecnologia: que ela seja mero produto de certo tipo de sociedade e que seja neutra.

Isso faz com que seja não apenas política, como também filosoficamente conveniente suspeitar do seu compromisso com o poder, se não apressadamente e com relação a todo o conjunto do que denominamos tecnologia, ao menos no que tange a suas manifestações particulares. Em especial, vale a pena não identificar as qualidades tipicamente técnicas da tecnologia (sobretudo, a eficiência de aparelhos e sistemas) com uma suposta neutralidade política. E é claro que a resposta que possamos dar à questão do caráter político da tecnologia condiciona a atitude que venhamos a adotar com relação a ela.

É interessante destacar que quando tivemos a oportunidade de participar de um curso de formação com um foco mais específico no uso pedagógico de tecnologias educacionais – o CATE –, senti-me mais convidada a entender e a demonstrar como fazer uso da técnica no ensino e aprendizagem de línguas do que contemplar o pensar e o agir por meio do uso da tecnologia nesse contexto.

Oswaldo abordou que

Oswaldo: Ah sim...Não gostei do CATE...achei meio utópico, me inscrevi, comecei, aquele curso ensina como deve fazer... onde está a lousa eletrônica, onde está o wifi, onde está o data show, desmotivei eu vou estudar e usar como [...] é porque ali está dizendo em bom português essa tecnologia é essa, você fica sabendo como usa e vai usar como (isso me afastou) você excita, você provoca, mas você puxa o tapete. Eu sou aquariano sou objetivo não gosto de perder tempo, não tem o cabo data show eu acho que é o curso vou fazer para aumentar o salário eu não faço nada para aumentar o salário se aquilo não significar nada para mim se aquilo não for real...não gosto de mentira. [...] Eu sou autodidata (o que motivou usar o google search) eu vou vendo o que meu aluno precisa eu me coloco no lugar do aluno eu fui descobrindo sozinho como usar o google[...] O curso era muito bom... Eu lembro de uma aula ensinava você a escolher vídeos na internet que tivesse ou não direitos autorais (não cair na coisa dos direitos autorais) agora eu prefiro eu mesmo descobrir eu não sei o que acontece comigo eu prefiro eu mesmo descobrir eu não tenho nada contra o curso a maneira como foi feito não me motivou. Meu grande sonho é o aluno ser protagonista quem quer aprender inglês não precisa de escola. Meu grande sonho é que essas tecnologias fiquem disponíveis na sala eu acho cruel você colocar o menino na sala de sala e a sala de aula não parece a vida real o aluno vem para o século XIX no século XXI. A escola precisa entrar no século XXI, e a tecnologia vai ajudar (não são a única forma) não podemos afastar a vida real da sala de aula. (Entrevista, agosto de 2016)

A propósito, na fala de Oswaldo, há sinalizações de que o curso não o atraiu dado o seu caráter mais técnico (escolher vídeos para trabalhar em sala de aula, por exemplo, o que não deixa de ser importante), já que tão somente a promoção na carreira, para ele não é suficiente. E ainda, acredito, o distanciar-se de Oswaldo da oferta do curso se deu por este não despertar nele que o trabalhar com tecnologias transpõe o uso de artefatos. Ele até almejava tornar mais dinâmicas e significativas as atividades pedagógicas que medeia, considerando a importância de o educando ser protagonista do processo ensino e aprendizagem. Disse ainda que atua como autodidata, propondo ao educando aquilo que é importante para a sua aprendizagem, a exemplo do uso do google search. Merece destaque a autonomia docente para empreender a sua autoformação, mas se um curso permitir refletir sobre nossa ação e retroalimentá-la, há ganhos para a oferta da educação de qualidade social que tem o educando como protagonista do processo educacional.

Lindaura, por sua vez, sinalizou a importância do curso, do seu currículo, até porque muitos colegas não sabiam usar “um pendrive”, o que implica que o uso da tecnologia em educação está vinculado à técnica dada a oportunidade de conhecer recursos e mídias. Pontuou que o curso tinha que ser menos teórico. Geralmente, o Estado inclui forçosamente o educador em contextos como esses do uso da

tecnologia em sala de aula, distribuindo TVs pendrives (referenciadas pela professora como arquivos de museu) e tablets sem oportunizar a vivência de ações práticas e contextualizadas para um processo significativo de transposição didática, tendo como aliado esses recursos. Lindaura ainda destacou que o curso a ajudou a ter mais o domínio de lidar com o digital, a exemplo de participar de fóruns.

Lindaura: Capacitação do estado – CATE, o curso contribuiu sim, na minha opinião precisa ser semipresencial, por exemplo duas atividades no AVA e uma que retomasse tudo e até mesmo a gente praticasse alguma coisa eu tive que aprender pela necessidade (não somos nativos digitais) eu tenho colegas quem não sabe usar pendrive... Deficiência currículo, memória subjetividade, Anísio Teixeira portal a nossa disposição, um acervo riquíssimo, nesse caminho conhecendo as mídias (sem o curso TICs uma doença) (...) Eu mudei a minha postura, eu visito, as vezes vou lá pego algo. Tinha algo no curso muito da teoria (...) Crítica – O tablete (o meu tablete não consegui configurar, muitos professores devolveram, política pública de inclusão, capacitar como... formação teórica, eu penso que se essa formação fosse dividida teórico e prática...) TV pen drive arquivo de museu. (Entrevista, agosto de 2016)

A pesquisa empreendida por mim, tem me oportunizado, em diálogo com Cupani (2016), a compreensão de que, do ponto de vista filosófico, a apreciação do impacto cultural da tecnologia exige um esforço para não julgá-la, acriticamente, desde a posição ideológica que todos temos, seja ela qual for. Precisamos da coragem para evidenciar nossas convicções e indagar, de maneira sistemática, a realidade efetiva das mudanças culturais operadas pela tecnologia, pois há aqui uma questão empírica independente dos juízos de valor.

Estou inquieta, incomodada na busca de traços da tecnologia como realidade polifacetada em interação com o meu saber e fazer docentes bem como com o dos demais colegas: não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, processos, modos de proceder, como certa mentalidade.

Essa consideração ressoa também em uma de nossas participações no fórum do CATE quando nos foi proposto assistir ao vídeo *Professor, autor?*, tendo como debatedor Nelson Pretto, e ler o texto *Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria* (link), da Prof^a. Dra. Elmara Souza, a fim de responder o seguinte questionamento: Sendo a autoria um valor intrínseco à prática pedagógica, que contribuições e/ou desafios

surtem para o professor no contexto de inclusão qualificada das tecnologias digitais na escola?

Eis que, diante do desafio, Lindaura e eu, respectivamente, tecemos os seguintes comentários como resposta a questão acima:

Re: AV6 : FÓRUM - até 22/06
por [LINDAURA BOMFIM DE JESUS COSTA CATE-D5S7-G15](#) - segunda, 22 junho 2015, 21:05

Parte significativa dos professores tiveram sua formação baseada em regras. O que em parte dificulta o exercício de uma gestão e/ou prática pedagógica democrática. Neste sentido, vivenciado uma era totalmente técnico-científica, são inúmeros os desafios para o docente praticar a inclusão digital ou até mesmo se sentir pertencente às exigências da contemporaneidade. Desta forma, os principais gargalos são: o uso do livro didático como fonte principal de conhecimento, falta de qualificação profissional, condições de trabalho inadequadas, número restrito de equipamentos tecnológicos dentre outros.

Assim, Nelson Preto, enfatiza que é preciso o despertar do professor .Pois, este deve cotidianamente repensar a sua prática, trabalhar de forma coletiva, participar de formação contínua e não isolada, construir seu material didático a partir do já existente, modificar a organização da sala enfrentando os desafios permanentes.Vale frisar que, o autor fomenta a agir sempre como um intelectual ativista.

Re: AV6 : FÓRUM - até 22/06
por [MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA CATE-D5S7-G15](#) - sábado, 20 junho 2015, 21:39

A tendência nas escolas contemporâneas é a interação crescente dos sujeitos da práxis com as tecnologias digitais. Isso implica em ganhos quando o potencial dessas tecnologias favorecem a aprendizagem construtiva, por meio da pesquisa autônoma, da colaboração, da construção do conhecimento contextualizado e facilitado pelas múltiplas linguagens. Mas, se o educador ainda mantiver o paradigma de entender o ato de educar numa perspectiva verticalizada, tendo o aluno como passivo, como um objeto, a tecnologia constituirá apenas um aparato novo em função de práticas pedagógicas tradicionais. Os educandos precisam ser incentivados a desenvolver competências e habilidades que os distanciem do plágio e os aproximem de informações necessárias à resolução e problemas e da construção de conhecimentos na condição de autor, sendo ético.

Diante da abordagem, ainda nos apegamos à tecnologia tão somente como produção, como técnica, e a perspectiva do multiletramento, em nossas práticas, muitas vezes, é tímida quando se pensa no uso da hibridez entre as linguagens e a culturas dos sujeitos. Destarte, reitero que não estou tratando da tecnologia nesta pesquisa, necessariamente, como o acesso à técnica, mas para o despertar (também nas atividades didáticas de ensino de línguas em ambientes digitais dado o desafio de instaurar multiletramentos) da constituição da subjetividade como

assevera Foucault (1995) o qual referencia as tecnologias de dominação expressas pela tecnologia do poder, do governo, do sexo e do corpo e pelas técnicas do biopoder, o que de algum modo nos permite estabelecer um diálogo com Cupani (2016) já que este empreende também, em suas discussões, abordagens acerca das tecnologias da vida. A intenção do autor é analisar certa dimensão da realidade que compõe as práticas racionalizadas agentes sobre os indivíduos por meio de uma regularidade de táticas e estratégias no sentido de investigar o exercício do poder. O estudo, nesse sentido, é tecnológico, pois quer compreender a maneira pela qual se racionalizou as relações de poder, considerando a invenção de certos procedimentos técnicos colocados em prática para fazê-lo funcionar.

Há, portanto, quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática. No texto *As Tecnologias do Si* (1983), Foucault apresenta quatro tipos de técnicas/tecnologias que são base para a formação das racionalidades práticas: são as tecnologias de produção, dos signos, de poder e de si. Tem como intenção investigar a relação entre as tecnologias de poder e as técnicas de si, retomando o conceito da *tékhnē* grega. Situa a dimensão da *tékhnē* e a constituição da subjetividade como o problema da filosofia Ocidental. A questão que move Foucault é a constituição de uma subjetividade por certos procedimentos técnicos de si (como dominação nas tecnologias de poder e do biopoder e, também, como liberdade na estética da existência).

(1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. Estes quatro tipos de tecnologia dificilmente operam separadamente, apesar de cada uma delas estar associada a certa forma de dominação. Cada um implica certos modos de treinamento e modificação dos indivíduos, não apenas no sentido óbvio de aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes. Gostaria de mostrar tanto sua especificidade como sua interação constante. (FOUCAULT, 1983, p. 323)

O espaço digital apresenta-se suscetível a interações com a tecnologia da produção, por exemplo, quando se pensa no processamento do pensamento computacional para a produção técnica de determinada tarefa. Mas também possibilita receber e produzir sentidos por meio de articulações com os sistemas de signo e se estar suscetível a dominações. Nesse processo, o sujeito poderá, com o auxílio do outro e da hibridez das múltiplas linguagens e culturas, ter autonomia e fazer uso da criticidade.

Na itinerância para a realização da pesquisa a que me proponho, visualizei e sugeri práticas de tecnologia de produção no que concerne à utilização de novas técnicas que integram tecnologias digitais. A pesquisa nos permite destacar algumas:

Oswaldo: Por exemplo, na gramática tem o verbo can que é o verbo poder, então eu explico como é, explico rapidinho no quadro qual contexto, de que contexto você usa o verbo “can”, entra no google tradutor e coloque duas frases uma coisa que você pode fazer e uma que você não pode então ele entra no google tradutor eu deixo usar o fone de ouvido, ele coloca lá aquele microfoninho que tem no google tradutor tem um microfoninho que cê aperta várias vezes e ele ensina a pronúncia, depois disso eles vão ler pra mim, eles vão ler, eles vão ler para mim o que podem e o que não podem fazer, aí já trabalha a pronúncia, eu exijo a pronúncia fiel, tem que treinar, deixo mais ou menos 30 minutos treinando, depois eles pronunciam o que posso fazer e o que não posso, às vezes os alunos se metem naquela coisa que você pode e não pode fazer [...] aí pronto, aí vai ocorrendo a discussão, por exemplo, eu não posso fazer isso porque meu pai não deixa, aí o outro aluno se mete, por que seu pai não deixa, acaba puxando o assunto (Entrevista, agosto de 2016)

No estudo do *Módulo Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos digitais, oferecido pelo CATE*, teve-se como objetivo promover a compreensão do papel da colaboração no ciberespaço e sua influência nos processos educacionais contemporâneos, além de desenvolver conhecimentos e habilidades para seleção, produção e compartilhamento de materiais didáticos digitais. Nesse momento, fomos motivados a pensar na questão: que novo modelo de comportamento humano estamos desenvolvendo nas redes digitais? Em participações pontuais nesse curso, Lindaura e eu pontuamos:

Lindaura: Utilizo frequentemente em minhas aulas o data-show, computador e aparelho celular (smartphone), peço que pesquisem conteúdos em sites e utilizo aplicativos e redes sociais como ferramenta de trabalho (ex. deixo uma questão no facebook, para que eles reflitam e comentem). Percebo que

o grau de colaboração dos estudantes é 8, pois com todo avanço tecnológico, estamos sempre procurando novas formas de trabalhar com os "nativos digitais". (Fórum do CATE, em junho de 2015)

Manoela: O uso das tecnologias digitais em minha ação didática tem acontecido numa frequência regular, pois ainda estou me familiarizando com possibilidades pedagógicas, em nível teórico e prático, referentes a esse uso e a infraestrutura escolar, nem sempre, o facilita. Nesse sentido, é comum solicitar aos alunos consultas a sites, com propostas de webquests, ter o facebook da turma, grupos no whatsapp para provermos atividades pedagógicas. (Fórum do CATE, em junho de 2015)

Ainda registramos sobre o trabalho colaborativo nas atividades pedagógicas:

Re: AA2: MANOELA OLIVEIRA DE SOUZA SANTANA CATE-D5S7-G15 - domingo, 14 junho 2015, 21:05

Em muitos contextos, trata-se da vivência em rede em uma sociedade cujas fronteiras são líquidas. Pensar e vivenciar essa questão no contexto escolar inclui também um trabalho interdisciplinar e o investimento em propostas que demandem a colaboração. Em minha ação, por exemplo, tenho pensando e pesquisado muito sobre estratégias que poderão tornar isso possível; minha vivência na práxis, contudo, ainda é tímida. Geralmente, proponho atividades nas redes sociais (como no grupo do facebook da turma) ou utilizando a webquest, investindo em atividades de pesquisa mais construtiva. [...] Disponibilizamos de fortes aliados para isso como os repositórios educacionais. Tenho acesso, ainda pouco, a eles para buscar, em especial, vídeos que contextualizem discussões literárias, produções de argumentos para o trabalho com a dissertação, sem problemas com o reuso, mas tendo cuidado de manter a fonte em função dos direitos autorais.

AA2: LINDAURA BOMFIM DE JESUS COSTA CATE-D5S7-G15 - quinta, 18 junho 2015, 19:15

[...] em minha escola também há poucos instrumentos tecnológicos (há uma lista de agendamento de 03 aparelhos para toda escola). Acredito que muitos colegas deixam de usar, outros procuram adquirir seu próprio aparato tecnológico o que tem um custo elevado. Penso que o ideal seria um kit multimídia em cada sala. Pois, não adianta o professor fazer capacitação e não poder colocar os conhecimentos em prática: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/>

Vê-se, nesses registros que o professor de língua inglesa, cotidianamente, motiva o uso do google search para que o educando traduza textos, ouça pronúncias, construa textos, realize leituras; em Língua Portuguesa, eu oriento a pesquisa por meio da webquest, bem como a seleção de vídeos que ilustram objetos do conhecimento trabalhados, e Lindaura solicita que os educandos aprofundem os objetos de conhecimento por meio da pesquisa e publicação em alguns ambientes digitais, usando os recursos da interatividade e colaboração docente e discente.

A leitura desses recortes da pesquisa realizada permite perceber que a busca de trabalhar o ensino de línguas no ambiente digital a fim de instaurar multiletramentos apega-se, consideravelmente, à tecnologia da produção (há um reclame sobre o pequeno número de aparatos tecnológicos), em detrimento das oportunidades de utilizar a tecnologia de si, de poder e do signo numa interação com linguagens e com culturas. Há a disponibilização da técnica, mas ainda não conseguimos articular, expressivamente, o pensar e o agir humanos por meio da colaboração e da interatividade produtiva na interface entre linguagens e culturas híbridas.

Contudo, não se pode negar que o uso da tecnologia digital, de certa forma, fomenta a participação cidadã dos sujeitos (em especial, por meio do protagonismo juvenil) no contexto tecnológico atual, a liberdade, a autonomia na realização de leituras e escritas, contemplando a tecnologia de poder, de vida e de signo, quando se tem oportunidade de tecer comentários críticos, remixar textos com um tom da cultura local. Assim, vamos assistindo a possibilidades do instaurar dos multiletramentos. Digo, de certa forma, por analisar que, quando se tem como início, meio e fim a aprendizagem de uma referência da tecnologia da escrita, defendida como a única correta, e os outros letramentos aparecem de forma tênue, há um lugar expressivo da técnica como recurso, como elemento inovador de uma metodologia e, assim, essa referência da cultura da língua escrita vai impelindo uma espécie de dominação dos sujeitos.

Assim, para este trabalho, entendo tecnologia à luz de Cupani (2016) como um pensamento e uma atitude tecnológicas que integram um saber e um fazer em termos de empreendimento prático e reflexivo na construção de possíveis resoluções para os problemas da vida cotidiana. Os artefatos, instrumentos, métodos, estratégias, são necessários à efetividade desse processo, tendo também a tecnologia como uma metodologia. Destarte, é preciso conviver com a tecnologia da produção, de si, do signo e de poder.

5.2. A CIBERCULTURA E A CRESCENTE DEMANDA POR MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos, em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

(Lévy, 2000)

As tecnologias se transformaram com o tempo e transformaram o próprio tempo (PRIMO, 2007), isto é, evoluíram e, simultaneamente, modificaram a sociedade na qual estão inseridas. Um passeio por alguns momentos da história permite a compreensão de como essa modificação se deu.

É comum teóricos apresentarem diferenças nos períodos da humanidade a partir das mudanças nas características centrais do modo de produção dominante e nos grandes ciclos econômicos. Até, aproximadamente, meados do século XVIII, o trabalho prioritário do homem para a sustentação da vida baseou-se na agricultura, sem necessitar de instrumentos sofisticados ou de alta tecnologia de modo que logo que era iniciado ao trabalho agrário.

A Revolução Industrial marcou o segundo momento da humanidade com relação ao modo de produção; com a máquina a vapor, a lei da eletricidade, o trabalho industrial libertou-se das leis cíclicas da natureza e passou a depender do tempo linear do relógio. O domínio das máquinas demandou maior tempo de aprendizagem por parte do trabalhador, bem como reciclagens constantes para acompanhar as transformações que ocorrem regularmente na sua constituição e tecnologia. Assim, o capital e o lucro eram os fatores principais da produção.

Já na segunda metade do século XX, iniciou-se o terceiro momento da humanidade concernente ao modo de produção, tendo em vista, principalmente, as mudanças profundas e constantes que ocorrem na tecnologia e nos meios de comunicação. Passou-se, então, a ter a necessidade de um trabalhador formado continuamente com domínio de conhecimentos tanto específicos como gerais.

Entende-se que um modo de produção, em um determinado período, não acaba com outros antecedentes, mas os influencia. Assim, a agricultura e a indústria continuam a existir, mas têm sua tecnologia influenciada pela tecnologia da informação e da comunicação mais contemporânea.

Nesse curso da história, a sociedade que integra a tecnologia da informação e da comunicação foi se constituindo a partir de algumas peculiaridades. Segundo Daniel Beel (1973), vive-se na Sociedade da Informação a qual tem como eixo principal o conhecimento teórico, advertindo que os serviços baseados no conhecimento terão de se converter na estrutura central de uma sociedade sustentada pela informação na qual as ideologias são supérfluas. Castells (2002) faz uso do termo sociedade informacional, considerando que a revolução tecnológica atual não é caracterizada pelo caráter central do conhecimento e da informação, porém da aplicação desse conhecimento num processo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. Tem-se também a sociedade do conhecimento que, para Perter Druccker (1994), refere-se ao espaço organizado pelo conhecimento de pessoas qualificadas. E chega-se à sociedade em rede que consiste numa sociabilidade na dimensão virtual impulsionada por tecnologias digitais, transcendendo o tempo e o espaço (CASTELL, 2002).

Esse é um cenário que contribui para o surgimento do ciberespaço em que traz a cena a IV Revolução, a digital. Assim, a ênfase sai do papel e do impresso e recai no digital. O foco agora não é apenas o espaço territorial, mas o ciberespaço.

[...] tendências fundamentais, já atuantes há mais de 25 anos, farão sentir cada vez mais seus efeitos... O atual curso dos acontecimentos converge para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas. (LÉVY, 2000, p. 11).

Nesse contexto, tenho a intenção de tratar de interações por meio de tecnologias digitais, para além do uso de artefatos, que dão sentido à cibercultura. Segundo Lemos (2009), esta, também chamada de cultura digital, é marcada por um pensar e agir por meio do uso de ferramentas eletrônicas. É peculiar ver as nossas interações, desde a década de 70, ganhar contornos mais políticos e comunicacionais hoje. Isso não é fruto apenas do desenvolvimento tecnológico, contudo de uma confluência entre uma sociabilidade que emergia na década de 1960 e uma posição contrária a alguns discursos hegemônicos da era moderna, a

razão, a ciência e a técnica. Dispõe, portanto, não apenas da transformação material e energética do mundo, mas da interferência destas na transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente.

Nesse sentido, por cultura digital²², em especial a partir dos anos 80 (século XX), entende-se uma interface entre as telecomunicações e a informática numa ampla e diversa troca de informações de dados comprimidos e digitalizados num fluxo global constante que fluem de um centro para uma periferia, bem como, horizontalmente, por meio de qualquer um que esteja interconectado nesse ambiente virtual, chamado ciberespaço (LÉVY, 2000). Essa cultura cria novas formas de interação e socialização (LEMOS, 2008). À distância de um click, as informações e imagens, que estão disponíveis online a todo o momento, mudam a percepção de tempo e espaço dos sujeitos, referência para a construção de suas memórias e identidades, tendo em vista novas maneiras de se sentir o mundo e (com) nele interagir.

Os cenários do ciberespaço e da cibercultura se tornaram um fenômeno econômico e cultural: redes mundiais de universitários e pesquisadores, redes empresariais, correios eletrônicos, comunidades virtuais e outras. Baseando-se na cooperação anarquista de milhares de centros informatizados no mundo, a Internet tornou-se o símbolo desse novo meio e comunicação e produção cultural: mais de 20 milhões de pessoas, essencialmente jovens, estavam conectados em 1994.

Lemos (2009) não situa o surgimento da cultura digital ao emergir da informática na década de 1940, mas a partir da microinformática, que faz com que cada um pudesse ter em mãos um instrumento de produção de informação o qual vai se transformando, com a internet, não só num instrumento de produção e de consumo, mas em algo que continua sendo radical hoje: a possibilidade de produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação. É um fenômeno inédito que hoje, pela primeira vez, nós podemos disseminar informação sob qualquer formato para qualquer lugar do planeta, sem necessariamente ter grandes recursos financeiros,

²² Considero relevante destacar neste espaço a abordagem de Xavier (2010), referenciando Lévy (2003), a qual chama a nossa atenção para o fato de que não se pode tratar de ciberespaço, visto que estabelecemos novas relações físicas, territoriais e as cidades, portanto, estão hibridizadas.

pedir autorização ou concessão do Estado ou das instituições. Para Lemos, não existe uma mídia totalmente democrática, mas há um movimento de apropriação do objeto técnico, que é o computador, e a transformação deste em um instrumento mais social do que individual e, a partir daí, dessa distribuição da informação de uma maneira mais horizontal por meio das redes.

Mais precisamente, a internet surgiu com fins militares. Na década de 1970, a Arpa (Agência de Pesquisa e Projetos Avançados) criou a Arpanet, uma rede nacional de computadores cuja finalidade era assegurar a comunicação emergencial se os Estados Unidos fossem atacados por outro país. Assim, nesse período, as pessoas comuns não sabiam que a internet existia. Posteriormente, essa ferramenta adentrou às universidades e, por volta de 1980, chegou às casas das pessoas quando Bernes-Lee inventou a World Wide Web (www). Nesse momento, tinha-se acesso a tudo que se passava na tela do computador. Andreessen, segundo Ribeiro (2009), fortaleceu o acesso à internet, pois viabilizou a interface gráfica por meio de um programa que facilita o acesso às informações e a legibilidades destas. Atualmente, dispõe-se, também, para esse fim, do Internet Explorer e do Firefox.

Ribeiro (2009) destaca que 0,4% da população mundial tinha acesso à rede. Em abril de 2015, estimava-se que mais de 40% dessa população fazia uso da rede. Saímos de um cenário em que se usava substancialmente uma rede para se obter informação e significativamente transformar comunicação humana em produção do conhecimento.

O maior exemplo de software livre que nós temos hoje em funcionamento é a própria internet. O HTML é um código aberto e os protocolos são de domínio público. Tem-se uma herança do movimento ciberpunk, que seriam os punks da cibernética, aqueles que advertem para se aproveitar a tecnologia, fazer dela o que quiser a fim de não se deixar ser dominado por esse sistema.

Às vezes, quando se fala de cultura digital, cibercultura, tem-se sempre uma ideia futurista, uma ideia de ficção científica. Na realidade, não é isso, trata-se da cultura hoje marcada por essas ferramentas eletrônicas. O que para Lemos (2009) alterou substancialmente a nossa relação com os objetos técnicos na atualidade é que pela

primeira vez, talvez, se tenha a dimensão técnica, o digital, colado à dimensão da comunicação.

São tecnologias não apenas da transformação material e energética do mundo, mas que permitem a transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente. Porque nós conseguimos transitar informação, bens simbólicos, não materiais, de uma maneira inédita na história da humanidade. Pode-se empregar como sinônimas cibercultura e cultura digital, que seriam nomes para a cultura contemporânea, marcada a partir da década de 70 do século passado, pelo surgimento da microinformática. Esta é que vai dar esse tom planetário que ganha uma dimensão mais radical com o surgimento das redes. Então, é essa cultura do telefone celular, dos computadores, das redes, dos micro-objetos digitais que funciona a partir desse processo eletrônico digital. A cultura digital é algo que já está entre nós desde a década de 1970 e que ganhou contornos mais políticos e mais comunicacionais hoje.

Assim, tem-se à disposição princípios básicos da cibercultura: poder emitir livremente, estabelecer conexões com os outros e reconfigurar a cultura e a política. E é possível vivenciar esses princípios em interações em blogs, facebook, whatsapp entre outros ambientes digitais. A ideia é que essa vivência seja em conexão com o outro porque não é coerente produzir para si próprio. Sempre que se dá voz às pessoas estas podem falar, se agregar para fazer coisas, o que tem uma potência gigantesca de transformação social, política e cultural.

Compreendo que essas ponderações encontram eco no cenário da pesquisa, pois, na condição de pessoas e profissionais, interagimos por meio da internet, em colaboração também com os nossos educandos. Estes manifestam disposição para usarem autonomamente tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, salvo quando se sentem obrigados a participar desse processo.

Nesse ambiente, encontram-se as redes sociais, tratada por Recuero como “um conjunto de atores e suas relações” (2009, p. 69). São cooperativas, abertas e emergentes, pois sua efetividade depende da cooperação entre os sujeitos que a usa, do agregar pessoas e encontra-se em mudança contínua e, para a pesquisadora, essas redes não são tão somente constituídas por facebook,

whatsapp, entre outros, mas por seus usuários e suas interconexões. Reconhece-se que esses sites são suportes para as interações que compõem as redes sociais.

É interessante destacar a abordagem de Araújo que, além de abordar redes sociais, apresenta também as redes técnicas e as redes monádicas. Nas redes técnicas, focaliza-se a reificação geográfica da racionalidade capitalista. "... redes sociais são ferramentas de modelagem para o funcionamento global de um conjunto social a partir de interações locais". (2016, in ARAÚJO & LEFFA, 2016, p. 38). Já as redes monádicas, são um tecido ontológico constituído de atributos ou vínculos que geram os atores em diferentes escalas. Elas abolem a separação entre sujeito e objeto; ator e contexto se colocam num único nível. Para Araújo, em nossas relações, precisamos de interações técnicas (de poder e espaço), epistemológicas e ontológicas.

Sabe-se que a efetividade dessas redes se encontra articulada ao uso da internet. Conforme Lemos (2009), nesse espaço, passou-se de um momento a outro em que com uma internet 1.0, por meio da qual se faz um upload da informação, começou-se a virtualizar as relações sociais, cursos à distância, a educação, o comércio, as empresas virtuais, a política, os portais governamentais e, assim, entrar em contato com comunidades virtuais e conversar com pessoas do mundo inteiro. Esse momento foi suscetível a críticas, ao surgimento de mitos, avaliando-se que as pessoas, a partir de então, perderiam o sentido da realidade, assistiriam à desertificação do urbano e não teriam mais contatos físicos presenciais com os semelhantes.

Com a chegada da web 2.0, vive-se uma segunda fase, chamada de internet das coisas por meio da qual se faz o download do ciberespaço. Então, é possível se localizar rapidamente, trocar informações com pessoas e objetos – que só fazem sentido se localizadas -, fazer uso de dispositivos móveis como o celular, o smartphone e manifestar opiniões.

A web 3.0 surgiu com a ampla interação das mídias digitais, trazendo a possibilidade de se organizar informações sobre o usuário/consumidor da internet de modo que o sistema pudesse atender melhor o que esse usuário deseja podendo ajudá-lo com mais eficiência. Tem-se, assim, uma internet bem mais

próxima da inteligência artificial a qual conhece seu público e pode contemplar suas necessidades, até mesmo por meio de um tempo maior de conexão.

Destaca-se na abordagem de Ribeiro (2009) que neste momento surgiram novas possibilidades de ação na linguagem, visto que a internet é uma ambiência sociodiscursiva e amplia as possibilidades de interação. No ambiente digital, passam a circular novos textos com recursos semióticos que não se restringem ao registro gráfico, mas sonoro. Segundo Araújo (2006, in ARAÚJO & LEFFA, 2016), há quem considere esse processo uma ameaça à língua. Entretanto, é relevante

Aprender olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem uma senhora carrancuda que está pronta a atacar com sua bengala aquele que se descuidar, cometendo o melhor deslize, mas a um espaço acolhedor no qual os homens criam e recriam contratos sociais de usos diversos, sempre de acordo com os gêneros dos discursos ali criados. [...] A internet não é uma ameaça para a língua, visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos, e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005, p. 17)

Araújo (2016, in ARAÚJO & LEFFA, 2016) assevera que “a internet gera novas formas de usar a linguagem” (p. 15), a princípio, discutidas por esse autor como gêneros discursivos digitais emergentes. Para tanto, apoia-se nos estudos de Bakhtin os quais definem gêneros como enunciados usados nas atividades humanas, com uma forma padrão e relativamente estável, com uma singular construção hipertextual – que obedece às convenções sócio-históricas - e um estilo vinculado a uma unidade temática.

Nesse espaço, há uma hibridéz, possibilidades combinatórias de linguagens, gêneros e estilos. Isso porque, segundo Bakhtin (1997), o discurso só se concretiza no gênero. Em esferas da atividade humana, os interlocutores precisam de textos com determinadas formas e funções que atendam a intenções e a finalidades específicas. Assim, entende-se por gêneros “... tipos relativamente estáveis de enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Para Bakhtin (2001), a interação linguística por meio dos gêneros em esferas da atividade humana contribui com esse processo, pois favorece o transcender do monologismo, vez que o eu e o outro constroem sentidos num movimento dialógico, articulando vozes, o querer dizer, a exotopia e a excedência de visão, numa compreensão responsiva ativa, sem perder de vista a ética e a estética.

O gênero, enquanto texto materializado, apresenta algumas características como a composicionalidade, o estilo, o conteúdo temático e a finalidade. A primeira das características refere-se à estruturação e conclusão do todo do texto no âmbito da relação entre os interlocutores, das escolhas lexicais, fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas, fraseológicas, bem como das sequências tipológicas que constituem um determinado gênero. O estilo, outro componente que confere ao gênero discursivo se constituir como tal, é da ordem do querer dizer; é o conjunto das estratégias textuais utilizadas pelos interlocutores na interação que os movimenta e apresenta-se num prisma individual, ao refletir o íntimo de quem fala, e num geral, referente aos aspectos linguístico e funcional da língua.

Fiorin (2006), consoante Bakhtin, discorre que conteúdo temático não é especificamente o assunto de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero; ele não é definido por aspectos linguísticos porque é um evento caracterizado como atividade sociodiscursiva, é um fenômeno sócio-histórico-cultural. Para Marchuschi (2005), o domínio de um gênero, não é o domínio de uma forma linguística, mas uma possibilidade de realizar linguisticamente objetivos em situações sociais específicas.

Dada a riqueza e variedade dos gêneros discursivos nas situações de uso, pode-se dizer então, que são infinitos. Em cada momento sócio-histórico-econômico, surgem novos gêneros, às vezes, até transmutados de gêneros velhos como é o caso do blog que apresenta traços comuns do diário, sempre no sentido de corresponder a uma finalidade. Bakhtin (1997, p. 106) aborda que “...o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Daí, há a compreensão de que com as novas tecnologias, surgem gêneros emergentes. Há abordagens as quais salientam que o ciberespaço traz consigo uma quantidade significativa de gêneros.

É perceptível também em gêneros textuais, conforme Marchuschi (2002), a intertextualidade intergêneros, quando um gênero é materializado com a função de outro, e a heterogeneidade tipológica, peculiar a um gênero com a presença de vários tipos. Há também a possibilidade de um gênero se constituir um hipergênero por ser formado por outros gêneros textuais. Quando acontece o fenômeno da

hibridez no gênero, expressa nessas duas possibilidades, é relevante se entender que não é a forma que definirá a predominância do gênero, mas a sua função.

Os gêneros no cenário da hipermodernidade integram práticas sociais situadas em esferas de atuação nem estáticas, nem estanques, entendidas como um campo, enquanto espaço de produção simbólica, de relações objetivas e estruturados de posições que integram nativos e imigrante digitais. E também como uma competência prática adquirida na e para ação no campo, e uma forma como a sociedade se deposita nas pessoas o que é variável no que se refere ao tempo, ao lugar e as relações de poder. Assim, segundo Roxo (2015), são vivenciadas práticas sociais situadas em esferas de comunicação por meio de gêneros do discurso que possuem tema (únicos, com valores ideológicos), forma de composição e estilo integrando flexibilidade, intercalação, hibridismo, recursos multimodais e multissemióticos.

Tem-se assim para Rojo (2015), os gêneros enquanto enunciados ditos, escritos, pensados, concretos, irrepetíveis que geram significação e se valem da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso, sendo que o que os definem são as fronteiras, ou seja, tudo que leva a alternância dos falantes.

Bakhtin fala de transmutação – dos gêneros primários (comumente orais, como pedidos, cumprimentos etc) para os secundários (geralmente escritos, como relatórios, atas, etc). Para alguns autores como Navas (2010), nesse processo, há uma reelaboração e a construção de um *remix*, também citado por Rojo (2015), que quer dizer vinculação a uma fonte primária, releituras criativas, inspira novas construções de sentidos associadas à liberdade do sujeito para criar, usando técnicas como recortar, copiar, colar para produzir textos híbridos.

Barton e Lee (2015) reiteram que além de ser historicamente situadas, as práticas de letramento mudam o que contempla práticas linguísticas *online*.

A linguagem online é historicamente situada como aquela onde as mudanças ocorrem constantemente de acordo com a tomada de decisão humana. Sempre que deparam com uma mídia mais recente, as pessoas utilizam e frequentemente se reapropriam de práticas familiares a partir de sua experiência anterior com a tecnologia. Com isto em mente, podemos dizer que o que é comumente concebido como linguagem da internet não é algo novo – abreviar ou encurtar um processo de formação de palavras comum ao longo da história; e o sinal @ e o “curtir” do Facebook se incluem

entre os muitos exemplos de formas semióticas preexistentes que receberam novos significados pragmáticos quando se deslocaram entre contextos, seja online ou off-line. Assim, o que se tornou diferente e está mudando não é a linguagem, mas o que as pessoas fazem com ela.” (BARTON E LEE, 2015, p. 242 e 243)

Assim, para esses autores, nesse contexto, há o surgimento de novos gêneros e protogêneros e ainda germes de futuros gêneros.

No âmbito dos gêneros discursivos, há outras pesquisas mais recentes (ARAÚJO, 2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016) que tratam de gênero não como uma produção nova, mas como um espaço no qual habitam produções linguísticas transmutadas. As discussões de Bakhtin, segundo Rojo, não tratam especificamente desse fenômeno, mas evidenciam que “... o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens mídias e tecnologias...” (ROJO, 2013, p. 19), pode trazer alguns desafios para a teoria bakhtiniana, o que não constitui um impeditivo para se entender essas produções como gêneros discursivos.

Numa base epistemológica – diferente da bakhtiniana, Zavam, citado por Araújo (2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016), diz que muitos gêneros já estabelecidos passam por um processo de transmutação ao incorporarem mudanças consoante as transformações sociais. O relacionamento social eletrônico, a reconfiguração de gêneros, dispositivo enunciativo, o que se chama de novos gêneros não são inovações absolutas, pois ancoram em outros gêneros. Fala-se também de um referencial para os gêneros como eventos comunicativos possibilitados pela internet.

Para Araújo (2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016), não existem gêneros digitais nem esfera digital, pois em função das relações entre linguagem e tecnologia há uma reformulação de gêneros. Bakhtin diz que “gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram, porque os primeiros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de determinada esfera de atividade” (citado por ARAÚJO, 2016, p. 51). Contudo, as atividades humanas, também no ambiente digital, são inúmeras, eles se interpenetram e produzem gêneros híbridos. Para Araújo, isso não acontece na Web, pois esta

[...] não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital. Afirmar que os chats, os blogs, os fóruns virtuais são gêneros digitais equivale a sustentar o falso

pressuposto de que tais gêneros pertencem ou participam de um discurso digital, e, portanto, de uma esfera digital. A Web não é uma esfera digital [...], mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas da atividade humana, e, com elas, seus gêneros discursivos. (ARAÚJO, 2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016, p. 52)

Araújo ressalta assumir que muitos gêneros que estão no ambiente digital passaram pela digitalidade (foram colados nesse ambiente, por exemplo) e há os que estão na web por vias do processo de conectividade que faz uso das diversas formatações e convergências de práticas discursivas. Para o autor, quando há conectividade e “para marcar o ambiente (e não a esfera) digital em que as práticas discursivas contemporâneas se situam” (ARAÚJO, 2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016, p. 53), é possível usar a expressão gêneros discursivos digitais como resultado de um processo de transmutação e de reelaboração de outros gêneros.

Para fins da pesquisa que estou realizando, não se tem a intenção de defender um conceito de gênero discursivo digital (ainda que considere importante fazer essa exposição aqui de que existem eventos situados em determinados contextos linguísticos, lançando mão de diferentes linguagens, mídias e entidades da vida), de suporte, de esferas, pois avalio como mais pertinente descrever e problematizar o que eu e outros dois profissionais da educação entendemos sobre ambiente digital e empreendemos nesse contexto no cenário escolar (enquanto uma parte integrante da vida cotidiana) para ir melhor assegurando o trabalho com a língua nesse lugar de estar online, em interação com diferentes linguagens e garantir o espaço identitário. Portanto, a ideia não é conceituar gênero, mas tratar de eventos situados de interações em ambientes digitais referentes ao mutiletramentos no ensino de línguas.

As práticas textuais no ensino de línguas – e, aqui, refiro-me as realizadas em ambientes digitais - são, por excelência, lugares de se lidar com o texto nessa perspectiva. Lançar mão deles, como contexto e não pretexto, é uma produtiva oportunidade de construção e recepção de sentidos de textos com postura crítica, tendo competência e habilidade de articular as diferentes maneiras do dizer peculiares à multimodalidade e ao hipertexto.

Assim, trata-se de se lidar com tecnologias digitais não tão somente como artefatos, mas como possibilidades de interações em ambientes que, conforme Manovich

(2002), em função dos princípios das novas mídias, não apenas abrigam os discursos e os seus gêneros, mas provocam neles alterações decorrentes de apropriações sociais da tecnologia pelo indivíduo. Os padrões de interações entre as pessoas são alterados, exigindo que não reduzamos a tecnologia apenas a seus artefatos técnicos.

Esses ambientes devem ser espaços para se tratar do desconhecido, do cotidiano, das lembranças familiares, de suas leituras e hábitos, o que o sufoca, forma de ver o mundo, dos sonhos pessoais e profissionais, de política, das escolas, das aulas, dos professores, das inquietações com o futuro, da sexualidade, revelando mecanismos ocultos de escolhas, gestos, sensibilidade, da religiosidade (CAIADO, 2009).

Muitos atores sociais favorecidos pela internet poderão ter ambientes digitais, como facebook, blog e whatsapp, para fazer ouvir a sua voz, a voz dos exilados das instâncias de dizer socialmente estabelecidas e reconhecidas. Mais precisamente, um ambiente para um posicionamento discursivo, que lança mão, entre outras, da cultura do escrito, modificando relações de poder, subvertendo a ordem no discurso o qual em cada época é marcado por contingências históricas, políticas e sociais.

Temos, então, na vida e na escola, a oportunidade de interagir, conforme Bakhtin (2007) e Rojo e Barbosa (2015), em práticas sociais de esferas de atuação específica, por meio da conectividade (ARAÚJO, 2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016), em ambientes digitais como blogs, facebook, grupos de whatsapp constituídos por gêneros remixados, híbridos os quais poderão dar sentido às práticas multiletradas peculiares às interações humanas.

Vale ressaltar que aqui tratarei desses ambientes porque eram os utilizados, em contextos da vida cotidiana e no bojo do ensino e aprendizagem de línguas, pelos docentes e discentes no curso da pesquisa. Os sujeitos fizeram referência a esses ambientes quando expuseram propostas de trabalhos nesse contexto. Eu tratei do uso do whatsapp, facebook e blog para comunicação pessoal e para socializar sugestões de trabalho didáticos na área de Língua Portuguesa, além de ter proposto atividades em grupos de face e blogs organizados pelos educandos. Lindaura, além de fazer uso pessoal do facebook e de whatsapp, solicitou para os

educandos registros no facebook, bem como no grupo de whatsapp a partir de vivências de sequências didáticas. Oswald, no período da pesquisa, propôs um trabalho com blog com os educandos.

Nas seções seguintes desta produção, tratarei desses ambientes quanto a sua origem, funcionalidade e expansão, tecendo algumas considerações sobre a presença deles em nossas práticas docentes. Mais precisamente, no capítulo VII, farei uma abordagem mais detalhada da análise de práticas de ensino e aprendizagem de línguas em blogs, grupos de facebook e no whatsapp, tendo em vista o que se discute sobre multiletramentos.

5.2.1 No ambiente digital, o blog.

A origem do blog é associada ao surgimento do primeiro website, em 1992, quando Tim Berners-Lee atualizava uma lista de páginas acessíveis na internet. Discute-se que o nome blog foi usado pela primeira vez por Barger em 1997 quando este, entediado com o trabalho, contudo autoconfiante em relação as suas opiniões, entendeu ser pertinente postar na internet umas notinhas em seu *website*, comentando, num tom bastante pessoal, o andamento do conflito israelo-palestino. Aos poucos, começou a escrever sobre vários assuntos e passou a atualizar diariamente a sua coluna pessoal. Assim, usou o termo *weblog* ou diário de bordo da rede e, logo, Peter Merholz, um colega, lançando mão da ludicidade com a sonoridade da palavra (escrevia-a como *weeblog*), acabou popularizando o termo: blog. Mas o referencial de blog nesse momento ainda estava distante de como este é conhecido na atualidade.

Komesu (2004) enfatiza que o termo blog é uma redução do vocábulo *weblog*, o qual poderia ser traduzido por “arquivo na rede” e o surgimento desse formato de site ocorreu em agosto de 1999, quando o empresário Norte Americano Evan Willians criou a ferramenta blogger. Rapidamente, esta se tornou um instrumento de escrita na internet, uma vez que não exige de seu utilizador conhecimento especializado em *softwares* ou linguagem específica para a construção de uma

página.

O termo blog, conforme Marcuschi e Xavier (2005), significa arquivo na rede e, logo de início, teve muito sucesso dada a facilidade de publicar, editar, atualizar produções no computador. Segundo Primo (2008), os *weblogs*, inicialmente, baseavam-se em dicas de *links* e *websites*, pouco conhecidos, com comentários. Tinham modelos de uma publicação eletrônica de expressão pessoal e individual. Atualmente, apresenta estrutura que possibilita funcionamento abrangente e construção coletiva onde se publicam os posts com comentários abertos, participação de qualquer pessoa que queira integrar-se nessa rede.

O blog, geralmente, possui um só autor, mas há também os blogs de grupos (o de família, os corporativos e os comunitários), nos quais os usuários postam e discutem pequenos artigos, divulgam eventos e comentam contextos e conteúdos diversos. As postagens, por sua vez, podem, ou não, ser do mesmo estilo, do mesmo tipo de texto, ou se referir ao mesmo assunto ou pessoa. A maioria dos blogs são miscelâneas nas quais os blogueiros escrevem com total liberdade. Todavia, o conteúdo postado pode definir o blog, como por exemplo, os *Warblogs*, blogs sobre guerras; os *LibLogs*, blogs de bibliotecas, entre outros.

A ordenação dos textos no blog é feita cronologicamente, ou seja, as últimas notícias aparecem nas primeiras posições. No site barra, estão formulário de busca, listas de páginas, links, categorias e arquivos. Percebe-se que na página do blog, há um conteúdo estático na forma que não se desatualiza e tem sempre a mesma relevância, o que não inviabiliza seu caráter dinâmico, bem como a possibilidade de navegação não-linear no texto, assegurados pelo hipertexto, com a abertura de novas janelas, associações e de informações alcançáveis. Os comentários também podem ser habilitados e desabilitados para outras pessoas interagirem ou não.

Uma descrição mais técnica do blog o caracteriza como uma sequência de textos, imagens, mídias e dados, arranjados cronologicamente e visíveis por meio de um navegador (um *browse* em *html*). O centro dessa hierarquia é uma sequência de postagens (*posts*), formando um índice do *weblog*, o qual promove uma interligação

com todo o conteúdo em sequência.

Vê-se, então, que o blog é uma publicação pessoal não só no sentido de sua expressão ou seu tom emocional ou idiossincrático, mas também por ser operado no núcleo de uma rede pessoal ou em um site de relacionamentos pessoais. É relevante também destacar que a comunicação no blog é a combinação de dois princípios: monólogo e diálogo, a conversação consigo mesmo e com o outro, respectivamente.

Além da origem do blog ser discutida, sobre seu conceito e sua caracterização há diferentes referências. Há quem o considere um suporte, um gênero discursivo híbrido e até um gênero secundário. Para Gomes (2005), definir blog não é consensual, pois ele oferece uma diversidade de formas e objetivos articulados a diferentes contextos e criadores.

No entendimento de Rodrigues (2008),

[...]o blog [...] é uma página comparada a um diário virtual, uma vez que apresenta registros frequentes de informações atualizados por meio de inserção de mensagens, mais conhecidas como posts, e cuja apresentação obedece à ordem cronológica ascendente (inicia-se a página pelo post mais atual). Os posts podem pertencer ou não ao mesmo gênero de escrita, fazer referência ao mesmo assunto ou ter sido escrito pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes, isso vai depender da divulgação, interesse e aceitação do usuário proprietário do blog para publicação de comentário. O blog é caracterizado pelo tom informal e pela diversidade de temas que pode abordar. Com pode ser escrito por uma ou mais pessoas, costuma expressar uma gama ampla de ideias e opiniões (RODRIGUES, 2008, p. 43).

Texto, espaço, programa da internet são termos usados por Primo e Smaniotto (2006) para fazer referência a blog. Esclarecem que este não é determinado pelo programa, pois as ferramentas de blog não indicam o número de caracteres por post. O blog não pode impor que os textos sejam curtos nem seguir um só gênero textual, pois não compreende o que é publicado. Assim, a definição de blog como microconteúdo ou diário íntimo é limitada, vez que revela um tipo de blog ao uso de um determinado programa.

Komesu (2004) entende blog como gênero discursivo ou gênero híbrido, estabelecendo uma relação entre este e o diário íntimo, ainda que reconheça as diferenças endossadas pelo contexto diverso de produção, pois enquanto os escritores de diários íntimos falam de si, os blogueiros enunciam sobre si para outrem, intencionando fazer-se ver e ser visto numa interação permeada pela instantaneidade mediada pelo computador.

Marcuschi discute blog como gênero “... como diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos” (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Segundo Lara (2005), os edublogs – blogs educacionais - têm a finalidade de apoiar o processo ensino/aprendizagem num contexto educativo, podendo adaptar-se a qualquer disciplina, nível educativo ou metodologia de ensino. Essa autora afirma que as primeiras redes de professores, utilizando *weblogs*, surgiram na blogosfera anglo-saxônica, com o portal britânico Schollblogs.com, ativo desde 2011, e o grupo Education Blogger Network, com sede nos Estados Unidos. Todavia, um dos maiores apoios à introdução dos blogs no contexto acadêmico foi liderado pela Universidade de Harvard, pela mão de Dave Winer, em 2003. Um ano depois, a iniciativa do concurso internacional Edublog Award 2004 serviu para destacar os edublogs mais interessantes.

Gomes (2005) apresenta as possibilidades educativas dos blogs como portfólio digital, espaço de intercâmbio, debate e integração. Nesse sentido, podem ser espaço de informação especializada, se limitando a indicar links que remetem a outros blogs antes consultados, que tratem de aspectos curriculares ou extracurriculares, adequados aos alunos, com informações cientificamente corretas de autoria de pessoas e/ou instituições de responsabilidade e credibilidade. Os blogs educativos, segundo esse autor, caracterizam-se também como espaço de disponibilização de informação o qual é criado e mantido pelo professor, sempre fazendo uma interação com o que se discute em sala e outros conhecimentos proliferados no ambiente digital. Nas palavras de Gomes e Silva (2006):

[...] quer blogs que se dirigem especificamente a atividades escolares de carácter curricular e conteudal (focando conteúdos programáticos de um determinado nível de escolaridade e/ou de determinada disciplina) ou de carácter extracurricular, quer todo um conjunto de blogs que, não tendo sido idealizados tendo em vista qualquer tipo de exploração em contexto escolar, são contudo fortemente educativos e passíveis de serem explorados como um recurso educativo adicional (GOMES e SILVA, 2006, p. 292).

Muitos professores têm criado blogs de disciplina em busca de estabelecer uma comunicação com seus alunos que transcenda os limites de sala de aula, pois acreditam que os alunos possam se interessar mais pela disciplina lecionada e esperam proporcionar um espaço de troca de reflexões de assuntos trabalhados, em sala, ou a eles relacionados. Vale ressaltar que as salas são muito cheias, heterogêneas, nem todos gostam de participação face a face, mas, mediados pelo computador, essa situação pode ser contornada; muitos preferem se expor apenas no mundo virtual. Outro lado positivo desse trabalho é o fato de se oportunizar ao aluno a escrever não só para o professor que costuma ser um leitor cooperativo, pois tem um domínio maior dos conteúdos abordados na disciplina, mas para um público maior, o que o faz pensar na escrita de maneira cuidadosa.

O blog para servir a essa finalidade educacional, precisa estar na rede, ativo, bem como assegurar, conforme Lara (2005), alguns pressupostos educativos como o aprender a aprender, a interação social, a aprendizagem continuada, a flexibilidade, a criatividade, pois fazer o mesmo de sempre com base em novos suportes confere à tecnologia um prestígio não merecido e não contribui para a eficácia das atividades pedagógicas.

No que tange à pesquisa, como foram referenciadas as nossas interações com blogs? Pontuei nesse contexto que eu tenho um blog, intitulado O Ensino de Língua Portuguesa sob Nova Perspectiva, cujo acesso se dá pelo endereço eletrônico <http://ensinolinguaportuguesa.blogspot.com.br>. Nesse blog, compartilho algumas experiências referentes ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Oswaldo e Lindaura não possuem blogs pessoais. Na prática pedagógica, o professor de Língua Inglesa sinalizou que no livro didático tem recortes de blog. Consta também no livro de Língua Portuguesa o estudo do blog como gênero textual.

A autoetnografia me permitiu uma reflexão sobre o fato de que nos primeiros momentos em que fiz o uso de blogs nas aulas, estes estavam a serviço da publicação de resumos de leituras de obras literárias, ou seja, apenas como um recurso que armazena informações sem propiciar a reflexão sobre o uso social da língua, a colaboração, a articulação entre diferentes linguagens e a argumentação dos educandos. Em uma versão posterior de blog que propus para outras turmas, a partir de estudos que realizei para a produção de uma dissertação de Mestrado e de um outro olhar para o ensino de línguas – menos formal e mais vivencial –, já pude oportunizar o compartilhar de comentários mais autônomos acerca de uma temática em estudo e a relação entre textos com um olhar mais crítico para a literatura.

Oswaldo desenvolveu com uma turma a elaboração de uma proposta de blog. Mas puderam apenas criar o ambiente com algumas imagens e publicidades referentes ao espaço escolar. Não foi oportuna, por meio desse blog, a aprendizagem significativa, pois não houve, por parte dos sujeitos (educandos e educadores), a vivência da colaboração, a exploração do hipertexto, dos aspectos multimodais, comentários críticos acerca de alguma temática e o estudo glocal da língua inglesa.

5.2.2 Interações por meio do whatsapp

São ainda poucas as referências para se tratar do whatsapp. Este foi criado em 2009 por Jan Koum, um ucraniano. No período desempregado, aficionado por computadores, Koum resolveu fazer um aplicativo para se comunicar com amigos. Dada a repercussão e sucesso do aplicativo padrão, principalmente, por ser gratuito, o vendeu para o Facebook e manteve um enorme número de usuários.

É referenciado como um aplicativo multimídia de comunicação instantânea cuja função é a troca de mensagens de texto, vídeos, imagens entre os usuários que se comunicam individualmente ou em grupos pertinentes. É compatível com dispositivos móveis como Tablet, Smartphones e Iped, contudo utilizado com mais incidência em Smartphones e Iped com acesso à internet via Wi-Fi ou 3G. O Viber, Telegram, Line e WeChat são concorrentes do Whatsapp.

O uso do whatsapp envolve a preocupação em atingir o público cada vez mais jovem da geração Z - composto por pessoas nascidas a partir dos anos 1990. Em julho de 2013, atingiu 250 milhões de usuários e em 2015 a marca de 700 milhões de usuários mensais.

Os recursos audiovisuais ofertados pelo whatsapp abriram espaço para novas possibilidades tecnológicas e pedagógicas no exercício da docência. Esse aplicativo está incluído numa geração de web 3.0, a qual permite o acesso móvel e em tempo real aos sites, à informação, conhecimento e entretenimento. Por meio dele, podemos criar grupos, fazer a transmissão de voz, de texto, de imagem e de vídeo, recebendo e construindo sentidos, utilizando as múltiplas linguagens.

Essa caracterização nos permite compreender que o uso pedagógico do whatsapp tem uma dimensão ativa a qual favorece a produção e publicação de conhecimentos (JONASSEN, 2007); construtiva, tendo o educando ativo nessa produção por meio de relação reflexiva, colaborativa e interativa em momentos autônomos de aprendizagem (COLL et al. (2006); cooperativa que integra a colaboração por meio de trocas entre os pares. Isto é, “os alunos trabalham em grupo, negociam socialmente uma expectativa comum” (JONASSEN, 2007, p. 24).

A utilização do whatsapp no processo educativo torna efetivas as ações de aprendizagem peculiares ao mundo real significativo para que o aluno pratique a língua em sua função social.

E nossas interações por meio do whatsapp? Como se configuraram no curso da pesquisa? Para uso pessoal, apenas eu e Lindaura tínhamos esse recurso. Em termos pedagógicos, acompanhei um trabalho de Lindaura por meio do whatsapp para o estudo da estética literária Barroca. Pela leitura e acompanhamento da vivência da sequência didática, posso dizer que, por meio de diferentes linguagens, houve um investimento na problematização dos educandos, a pesquisa produtiva lançando mão do hipertexto, de linguagens outras, comentários críticos, colaborativos acerca do que está na essência do referencial do Barroco, tratando da literatura num tom atemporal para o conhecimento e respeito à tradição literária, bem como a fim de oportunizar uma hibridez entre leitor modelo e leitor empírico dessa estética literária.

5.2.3 Facebook, um atrator das interações no ambiente digital

Segundo Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2016, in ARAÚJO e LEFFA, 2016), o Facebook foi criado em 2004 por alunos da Universidade de Havard. A intenção era integrar esses alunos, mas chegou a outros usuários, alcançando o mundo, em especial, a partir de 2006, quando se abriu acesso a qualquer pessoa com mais de 13 anos com um e-mail válido. Em 2012, já havia, de diferentes partes do mundo, mais de 900 milhões de usuários do facebook.

Assim, o mundo foi se tornando mais aberto e conectado; vínculos sociais começaram a ser mediados por uma nova forma de comunicação. É comum atualmente, usuário da internet se fixarem no facebook, um atrator da comunicação no ambiente digital e em que comportamentos semelhantes se repetem. Segundo Barton e Lee (2015), o facebook, assim como outros sites de redes sociais, se estrutura em função de perfis de usuário, denominados agora de linha do tempo. O layout e funcionalidade se renova com as atualizações de status o que é semelhante no Twiter, geralmente, para se expressar opiniões, relatar estados de, entre outros sentimentos. Apresenta também uma justaposição de espaços online como uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação em um mesmo espaço. Conta com um recurso de comentário o qual serve para o funcionamento de minifórums de discussão. Nele, é possível compartilhar fotos – geralmente com um público conhecido -, criar alguns álbuns de fotos e oportunizar a comunicação de forma privada por meio de e-mail peculiar do fecebook ou por chat.

O Facebook é um dos melhores representantes da cultura de convergência. Os usuários podem facilmente se conectar a sites externos, por exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão “curtir”. Isto imediatamente cria conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis online. (BARTON e LEE, 2015, p. 59)

Paiva (2016), citando Cuonzo (2010), ressalta que o uso do facebook é oportuno, pois viabiliza alianças sociais. Além disso, pesquisas sinalizam que esse uso propicia o engajamento social, o aliviar o tédio, além de algumas pessoas usarem o ambiente, geralmente, para o próprio engrandecimento. Em termos educacionais,

é entendido como um suporte extra que pode facilitar a interação entre professor e aluno por meio de hipertextos e recursos multissemióticos.

Paiva (2016), destaca que

À medida que as tecnologias evoluem, comunidade mais complexas emergem na Web. Algumas param de evoluir e outras eventualmente morrem. O FB se complexifica a cada dia com mais interações e com o acréscimo de novos aplicativos que tornam a rede cada vez mais atraente para seus usuários". (PAIVA apud ARAÚJO E LEFFA, 2016, p 80).

No Facebook, cada usuário tem o poder de interferir no que vê em sua página, curtindo, comentando, criticando, compartilhando, escondendo produções alheias, ou até apagando as próprias postagens. É aberto, não tem equilíbrio (conteúdos são postados, comentados, editados a cada instante), é adaptativo, está em mudanças contínuas, os participantes aprendem uns com os outros, dão feedback não linear, promovem o debate, constroem consensos, mobilizam ações e compartilham poder. Complexifica a cada dia com mais interações e com o crescimento de novos aplicativos que o tem tornado mais atraente para seus usuários. Trata-se de uma rede composta por sujeitos em interação. Em 2015, no Facebook, houve 680 milhões de acessos diários em equipamentos móveis. Nesse sentido, o Face encontra-se também a serviço de propósitos educacionais, como um suporte para ajudar aluno e o professor.

E como interagimos com o Facebook? Em termos pessoais, todos usamos o facebook para interações diversas (curtir, comentar, postar etc por meio de diferentes linguagens e registros com ponderações éticas). Não há registros, no plano de curso do CETEP do Baixo Sul, nem no livro didático, sobre o trabalho com o Facebook no processo ensino e aprendizagem.

No cenário pedagógico, eu e Lindaura realizamos experiências profissionais com o facebook, lançando mão de nossa autonomia pedagógica sem interagir ainda em espaços de formação para reflexões sobre saberes e fazeres referentes ao ensino e aprendizagem de línguas. Mais especificamente, Lindaura solicitou que os educandos criassem exemplos de palavras com sufixos e prefixos referentes a uma atuação profissional e postassem no Facebook, marcando-a.

Eu, de maneira objetiva, nos primeiros grupos de Face das turmas, solicitava que apenas postassem resumos de romances literários. Nos grupos seguintes, considerando algumas pesquisas (em nível de pós-graduação no processo de formação docente), referentes ao ensino de línguas por meio de tecnologias digitais, já senti a necessidade de problematizar os educandos a justificarem a escolha dos livros, a fazerem comentários mais autônomos sobre estes, associarem a leitura a outros textos, imagens, canções, repensarem os registros em termos linguísticos a partir de problematizações sobre a clareza da escrita e a respeito da adequação do que estavam registrando.

Entendo que nosso engajamento em processos de formação continuada poderá nos oportunizar compreender melhor epistemologias e práticas de ensino de línguas também em ambientes digitais. Participar desses processos, como docente e como pesquisadora, ofereceu-me outras condições de entender o blog, o whatsapp e o facebook em suas caracterizações e utilizá-los como um ambiente por meio do qual, eu e os educandos, pudéssemos aprimorar nosso pensamento computacional, mas também ler e escrever, num movimento colaborativo, lançando mão de diferentes linguagens em um cenário em que reflexões críticas acerca de culturas, identidades e cidadania tiverem uma atenção pertinente.

5.3. TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Proporcionalmente, a evolução tecnológica deve estar para a evolução da humanidade.

É comum se referenciar que as tecnologias, em especial as digitais, têm crescido num movimento inverso à efetividade da humanidade e da humanização. A partir disso, o nosso pensar e agir, têm sido ideologicamente motivados por um padrão definido por interesses particulares. A vivência da humanidade que implica na alteridade, na empatia, na solidariedade, na perseverança, por vezes, tem sido escassa. Entendo da importância das interações em um ciberespaço desde quando haja uma articulação cativa com a humanidade e com a humanização. A escola, por meio de propostas curriculares, pode colaborar com a potencialização dessa articulação.

Alguns documentos curriculares como as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -, as OCEM - Orientações Curriculares Nacionais – (especificamente o documento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular – (também referente ao Ensino Médio) apresentam um referencial para o ensino e aprendizagem de línguas e a integração entre este e as tecnologias com vistas na formação cidadã dos sujeitos.

As DCNEM são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que referenciarão os currículos e os seus conteúdos mínimos, podendo-se a assegurar a formação básica comum.

Para tanto, faz-se necessária a adoção de metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes, assim como a organização dos conteúdos, metodologias e as formas de avaliação de modo que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre “a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (DCNEM, 2012, p. 197).

As diretrizes apresentam a Língua Portuguesa como componente transdisciplinar por entender que o conhecimento peculiar à disciplina transcende e que, por meio da linguagem, “...os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo” (DCNEM, 2012, p. 36).

Não há uma abordagem reflexiva acerca da oferta de Língua Inglesa (como Língua Estrangeira). É feita uma rápida referência ao trabalho com as diferentes mídias na escola, em seu artigo 16, quando as diretrizes ressaltam que o projeto político-pedagógico das unidades escolares, que ofertam o Ensino Médio, deve considerar:

[...] VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes; (...) XX – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e

econômico dos meios de comunicação na sociedade [...] (DCNEM, 2012, p 199).

Após analisar como as DCNEM tratam do ensino de línguas com tecnologias digitais, ressalto que elas sinalizam o trabalho com tecnologias no Ensino Médio como um eixo geral, sem especificar a dimensão digital, nem em termos gerais nem no contexto desse ensino. Não percebo nas DCNEM uma referência ao ensino de línguas (português/inglês) com essas tecnologias. A tecnologia é conceituada e tratada nesse documento num viés ontológico de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. É também evidenciada como um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas.

As OCEM são referenciais que, em consonância com a LDBEN, 9394/96, podem orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao educando avançar em níveis mais complexos de estudos e integrar-se ao mundo do trabalho com condições para prosseguir, com autonomia no caminho de seu aprimoramento profissional.

Essas orientações, a partir de 2006, dispensaram mais atenção à concepção de aprendizagem e ensino, a propostas metodológicas, de trabalho inter e transdisciplinar com o universo multissemiótico, numa perspectiva sociodiscursiva e crítica. Em Língua Portuguesa, de acordo com essas orientações, é conveniente que o processo de produção e/ou recepção de textos de diferentes sistemas semióticos, contemple as dimensões: linguística (recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); textual (configuração do texto, gênero ou sequências textuais); sociopragmática e discursiva (interlocutores, seus papéis sociais que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas, suas motivações e propósitos na interação, as restrições da situação – privado ou público -, modalidade usada – escrita ou falada -, tecnologia implicada etc; o momento social e histórico em que se encontram engajados não apenas os interlocutores, mas também outros sujeitos, grupos ou comunidades que, eventualmente, estejam afeitos à situação em que emerge o texto); e cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo que envolvem conceitos e suas inter-relações.

Logo, nesse ensino, o educando precisa: conviver, lúdica e criticamente, com atividades de leitura e produção de texto expressas em diversas linguagens para poder conhecer, usar e compreender a multiplicidade de linguagem que integra as práticas sociais de prática da língua(gem); vivenciar produções escritas, orais e imagéticas, realizando leituras e escutas de textos por meio de estratégias linguísticas, textuais e pragmáticas, tendo autonomia no contexto de situação no qual está inserido; refletir sobre usos da linguagem, conhecendo sua variação e variabilidade, bem como o funcionamento sociopragmático dos textos, as manifestações de vozes presentes neles, a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto, a configuração formal, os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer e os processos de produção de sentido.

Essas orientações sugerem como objetivos para o ensino de língua estrangeira: estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística, permitindo-lhe entender que, em determinados contextos, há necessidades de comunicações variadas e diferentes; possibilitar-lhe entender que há diversas formas de organizar, categorizar e expressar a experiência humana, bem como de efetivar interações sociais por meio da linguagem; aguçar o nível de sensibilidade linguística do estudante no que se refere às peculiaridades da língua estrangeira em relação à língua materna e aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; desenvolver a confiança do aprendiz, por meio das experiências exitosas no uso de uma língua estrangeira, de modo a enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos variados de linguagem em ambientes diversos.

O ensino de língua estrangeira, que tem no cerne esses objetivos, preocupa-se não só com inserção, mas com a inclusão dos aprendizes no fazer pedagógico, tendo em vista além das exigências do mercado de trabalho e tecnológicas no contexto da sociedade globalizada, criar possibilidades para que eles dialoguem com outras culturas (aqui entendida não só como a cultura de outros países, mas como aquela que está próxima do educador e do aprendiz nos seus contextos de vivência) sem abrir mão de seus valores, integrando o local ao global (BRASIL, 2006).

Essa proposta compreende que: há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferente das tradicionais aprendidas na escola; a multimodalidade solicita outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação; a necessidade da capacidade crítica se fortalece não só como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, diante das informações as quais passou a ser exposto, mas também como instrumento para a vivência interativa na sociedade, produzindo linguagens e construindo sentidos com elas.

A fim de contribuir para a inclusão, tem-se como alicerce a concepção de linguagem, cultura e conhecimento numa visão heterogênea, plural e complexa. Propõe-se, então, o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita, bem como do estudo da gramática como práticas culturais contextualizadas, tendo como referência o trabalho com temas transversais, a exemplo de cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, valores, isto em todo o período no qual se oferta o ensino médio.

As OCEM de Língua Estrangeira, considerando a globalização, a inclusão, a relevância da cidadania, as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias, especificamente, propõem um redimensionar das práticas de leitura, bem como do surgimento de possibilidades de leituras outras com os novos gêneros, o hipertexto e as páginas multimodais da web. Sugere, assim, o investimento na leitura crítica a qual é pertinente porque aguça o senso crítico do educando que é incentivado a investigar o conteúdo do texto, validando ou não a interpretação e sua credibilidade.

Soma-se a isso o trabalho com o letramento crítico, por meio do qual língua e realidade constroem uma à outra. A língua constrói a comunicação através da negociação; não comunica ideias e valores, cria-os; não é neutra ou transparente, mas culturalmente informada; sua estrutura muda dinamicamente a depender do contexto. O conhecimento não é natural ou neutro, mas ideológico, baseia-se em regras discursivas de cada comunidade; não há um conhecimento definitivo acerca da realidade, pois se entende que essa não pode ser capturada pela linguagem e a verdade não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve, pois, ser compreendida em um contexto localizado. Entende-se o significado

como múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder, e investe no desenvolvimento de consciência crítica.

No que diz respeito à BNCC, trata-se de um referencial para orientar a elaboração de currículos que possam garantir a equidade da educação no Brasil. O documento da BNCC, em relação ao trabalho com a Língua, no Ensino Médio, propõe, entre seus objetivos, reflexões linguísticas e estéticas mais profundas que poderão envolver a análise e uso de elementos discursivos, textuais, gramaticas, entre outros aspectos, como um meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e participar do mundo, contemplando conhecimento e vida, as realidades dos estudantes e a diversidade social.

Nesse contexto, junto à consumo e educação financeira, ética, direitos humanos e cidadania, sustentabilidade, culturas africanas e indígenas, as tecnologias digitais aparecem como eixo integrador no ensino de línguas. A BNCC apresenta, assim, como um dos objetivos gerais da área de linguagens que o(a) educando(a) possa “... se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação” (BNCC, 2016, p. 7).

Propõe-se o trabalho com os objetivos de aprendizagem da área de LP em campos de atuação, como práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas do mundo do trabalho e práticas culturais das tecnologias da comunicação e da informação. Essa última – centro de atenção da discussão deste artigo – diz respeito à participação do sujeito em práticas de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem a comunicação a distância e a compreensão de características e modos de produzir, divulgar e conservar informação, experimentar e criar novas linguagens e formas de interação social.

Vale ressaltar que entre os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC apresenta:

Explorar práticas de linguagem no universo digital, entrelaçando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas, de modo não apenas a

desenvolver familiarização com esse universo, mas também a poder, gradativamente, expandir as formas de aprender e refletir sobre as realidades (BNCC, 2018, p. 37)

Há objetivos mais específicos para cada ano do Ensino Médio, no eixo “práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação”. Assim, para os 1º, 2º e 3º ano, propõem-se respectivamente:

Analisar os recursos de produção de sentidos e modos de leitura no meio digital (como os hipertextos, links, imagens, sons) em práticas de leitura e produção textual, envolvendo multimodalidades (BNCC, 2016, p. 64).

Analisar as práticas que envolvem o leitor como navegador virtual, a partir dos mecanismos de busca e a seleção de links de visitação, diante dos diversos serviços de informação (acervos artísticos e literários, bibliotecas e museus virtuais), bem como a realização de variadas ações sociais cotidianas (comprar, namorar), considerando a natureza multimodal predominante na linguagem digital (BNCC, 2016, p. 66).

Analisar as postagens nas redes sociais, inclusive o “internetês”, na perspectiva da variação linguística, considerando alguns de seus elementos (como as abreviaturas de palavras, a estruturação de frases, os emoticons) e produzir textos por meio de variantes mídias digitais (como vídeos, blogs, microblogs), utilizando-os para a divulgação de ideias, opiniões, conhecimentos adquiridos na escola ou fora dela, compreendendo as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação (BNCC, 2016, p. 67).

Para o trabalho com a língua estrangeira, a Base sugere que no Ensino Médio, deve-se investir na compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais. Nessa etapa, amplia-se a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas diferentes práticas sociais e aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade. Cabe, ainda, a reflexão crítica e criativa sobre a participação em ações em que o sujeito está inserido ou deseja inserir-se e os modos como essa inserção pode ser concretizada em diferentes línguas variedades linguísticas.

Nessa área, entre os campos de trabalho oferecidos, têm-se as práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação que apontam para a participação do/a estudante na experimentação e criação de novas linguagens e modos de interação social com o uso das tecnologias mais atuais. Busca-se priorizar o trabalho com leitura/escuta, produção oral/escrita em língua estrangeira trabalho esse que estabelece vínculos que os sujeitos mantêm com os recursos tecnológicos para construir e usar o conhecimento de modo ético e responsável na comunidade.

Destaca-se aqui que só na proposta de Língua Estrangeira do 2º ano (BNCC, versão 2016), há uma referência a objetivos de aprendizagem da língua, mediados por questões reflexivas, que contemplam as “práticas mediadas pela tecnologia da informação e da comunicação” no Ensino Médio, a saber:

Como se faz para participar de comunidades virtuais com as quais nos identificamos?

Como se faz para participar de movimentos sociais por meio da Internet?
Como compartilhar produções na Internet?

- Compreender modos e estratégias de participação em comunidades virtuais em língua estrangeira, identificando os temas abordados e os pontos de vista.

- Ler textos em língua estrangeira para participar de comunidades virtuais (instruções sobre ingresso, participação e desligamento de comunidades virtuais, políticas de comunidades, redes e sites, incluindo procedimentos para denunciar eventuais abusos, dentre outros), compreendendo as regras de participação e de segurança.

- Compreender modos de compartilhar e autorizar o uso consentido e de financiamento coletivo de projetos, identificando as regras de uso e maneiras de participar.

- Produzir textos escritos em língua estrangeira (comentários, chats, posts em fóruns de discussão, dentre outros) em comunidades virtuais, usando recursos linguístico-discursivos para expressas opiniões, solicitar informações ou esclarecimentos, fazer denúncias etc (BNCC, 2016, p. 80).

Avalio como produtiva a proposta de trabalho com tecnologias digitais na BNCC, pois suas orientações favorecem o redimensionamento do trabalho com as práticas leitoras e de produção textual por meio do uso dos hipertextos; ela incentiva o trabalho com a multimodalidade. O papel de leitor e autor assume uma nova referência, considerando a autonomia do sujeito que usa a língua, participando das práticas sociais no contexto de interação verbal. Contempla assim, um lugar para o trabalho com tecnologias digitais no ensino de línguas. Vê-se na proposta de língua estrangeira, em menor proporção, um destaque para uma práxis que tenha no cerne os multiletramentos e a interculturalidade para o uso da língua, para se conviver em comunidade, em sua forma e função num viés social e crítico.

A Base Nacional Comum Curricular – reportando-me ao documento em sua versão de 2018, referente ao Ensino Médio - tem um lugar significativo para o trabalho com as múltiplas linguagens e com as tecnologias digitais. Isso é explicitado mais precisamente por duas competências que integram esse documento, a da comunicação e a da cultura digital. Enquanto uma diz respeito ao digital como uma das linguagens a serem utilizadas, a outra foca totalmente no aprofundamento de seu uso com senso crítico.

A competência da comunicação consiste em utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Já a competência referente à cultura digital, propõe: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Da leitura da competência referente à comunicação, depreende-se que a BNCC propõe o meio digital como uma das diferentes linguagens a serem utilizadas enquanto forma de comunicação. Destaca-se a relevância de uma experiência mais completa, utilizando diferentes formatos de expressão e plataformas.

Sobre a competência concernente à cultura digital, esta foca na tecnologia digital de maneira mais específica. O digital aparece como uma das diferentes linguagens que necessita ser utilizada de forma híbrida a outras formas de comunicação. Há assim o fortalecimento da compreensão de que a tecnologia possui uma cultura ligada à internet e às interações em redes sociais. Tem-se a intenção de desenvolver um senso crítico nos educandos quanto ao uso da tecnologia de modo que estes possam ter o meio digital como um lugar que possibilita novos caminhos, estimula a criatividade e práticas outras sociais e inovadoras.

Assim, a vivência da cultura digital no contexto escolar deve contemplar: a utilização de ferramentas digitais que consiste em saber usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir; a produção multimídia referente ao uso de recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (como páginas de web, aplicativos móveis e animações, por exemplo) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas; as linguagens de programação concernentes à utilização das linguagens de programação para solucionar problemas; o domínio de algoritmos que envolve a compreensão e escrita destes, utilizar os passos básicos da solução de problemas por algoritmo

para resolver questões; a visualização e análise de dados relacionada ao interpretar e representar dados de diversas maneiras, inclusive em textos, sons, imagens e números; o mundo digital que diz respeito ao entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais e o uso ético visto que é preciso utilizar tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de maneira ética, sendo capaz de comparar comportamentos adequados e inadequados.

Por maior que seja o senso de interatividade aparente, desenvolver o próprio protagonismo não só daquilo que chega, como do que é assimilado e transformado, é um dos grandes dilemas em uma era de excesso de informações e fontes tendenciosas que se apoiam no conceito de viralização.

Em suma, essas duas competências têm forte ligação com as novas maneiras de se assimilar informação e se expressar com objetivos que impactem não só a realidade individual como a coletiva. Isso porque ao se pensar que a tecnologia possui uma cultura fortemente atrelada à internet e às interações em rede, as consequências do seu bom e mal-uso são facilmente amplificadas, o que reforça ainda mais a urgência da temática pelo viés do senso crítico que apresentam as duas competências da BNCC.

Ressalto também que quando se trata da Competência Comunicação ainda é incipiente a referência do trabalho desta no viés dos Multiletramentos como a integração das diferentes linguagens e das variadas culturas. Toda abordagem sobre essa competência ainda está contemplando a face da diversidade de linguagens em detrimento dos referenciais de cultura. Há, porém, um olhar mais crítico à cultura digital a qual integra o saber usar a técnica/tecnologia e a reflexão sobre o que se sabe e como estas devem ser utilizadas.

Sobre o Currículo para a Educação do Estado da Bahia (2018), este (tendo como referencial a BNCC) encontra-se em processo de aprovação e foi elaborado com a colaboração de um coletivo que envolveu docente, coordenadores pedagógicos, pesquisadores os quais participaram de uma consulta pública para avaliar e propor ajustes no documento caso necessário fosse.

Esse documento apresenta como um dos temas integradores, a cultura digital, com um referencial que dialoga com esta pesquisa. Trata, portanto, que as tecnologias da conectividade contemporâneas abriam novos campos de interação, inaugurando outras formas de interatividade. Baseando-se em Santaella (2013), destaca que se vive numa cultura digital com a oportunidade de lançar mão de novos jeitos de aprender os quais transcendem o padrão hierárquico, sequencial, linear muito comum quando se tem como parâmetro, tão somente, os moldes de uma educação tradicional.

A vivência em rede requer outros referenciais de aprendizagem os quais possuem alguns desafios pedagógicos e estruturais como ter conhecimento transmídia, investir na interação entre a escola e a sociedade em rede, na produção e na autoria e na colaboração entre os atores do processo pedagógico

Compreendo que, a partir da leitura reflexiva desses documentos, dada a sua relevância em fundamentar em termos legais e curriculares o trabalho com a tecnologia digital e com o multiletramentos no contexto escolar, é importante prover o aprimoramento nas propostas de formação docente, bem como uma revisão no PP do CETEP do Baixo Sul, na proposta curricular e nos planos de curso não só no que concerne ao ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, mas de outras áreas do conhecimento, visto que ter como aliadas as múltiplas linguagens, as múltiplas culturas e a possibilidade de pensar e agir tecnologicamente para a vida é bastante oportuno quando se compreende a importância da aprendizagem significativa.

Sinto-me agora em um bosque digital. Neste, dada a necessidade de entender e usar a língua em sua função social, com o suporte e valorização de letramentos, culturas e identidades, não se tem como apenas buscar um parâmetro ideal e/ou modelo de ensino e aprendizagem de línguas. O ambiente digital nos oferta a possibilidade de interagir, colaborar, dispor de linguagens em sua multimodalidade, do hipertexto, tendo oportunidades várias de leituras, escritas e outras manifestações de interação comunicativa.

6 PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As dimensões pelas quais tenho trilhado no bosque suscitaram em mim a necessidade de refletir sobre o processo de formação dos sujeitos docentes, bem como problematizá-lo. O que sabemos e agenciamos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais reflete a nossa formação inicial e continuada para a docência e carece progressivamente de um renovo.

Houve um tempo em que satisfazia, tão somente, a formação inicial para enveredar e prosseguir na carreira do magistério. A movência a qual estamos submetidos na sociedade tecnológica digital nos convida, a todo o tempo, para entender e empreender ações referentes ao cultivo da profissionalidade docente o que implica a necessidade de aperfeiçoamento na e pelas interações com aqueles que a exercem em função do desenvolvendo das competências necessárias ao bom exercício da profissão. Integra-se a esta a condição de docente pesquisador por entender que a pesquisa impulsiona a reflexividade que está no cerne da reflexão-ação-reflexão referente à performance didática. Daí, a relevância de o educador colocar-se à disposição da pesquisa-formação.

Preparar-se continuamente para atuar enquanto docente de línguas em interação com tecnologias digitais para aprendizagem e comunicação subjaz uma prática pedagógica a qual se vincula a um currículo crítico, que respeita a diversidade, as peculiaridades do sujeito num processo didático promotor da construção problematizadora e reflexiva do conhecimento. Por isso, falamos em web currículo numa interface entre o currículo escolar e as tecnologias digitais para a construção do conhecimento num viés humanizador e crítico.

Neste capítulo, portanto, o percurso pela pesquisa contemplará uma abordagem sobre a formação docente na perspectiva da profissionalidade, apresentando indicativos da relevância de um trabalho pedagógico propenso à vivência de um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais que se alie continuamente à pesquisa-formação, tendo como

alicerce um web currículo motivador do trabalho com tecnologias na perspectiva do ser-tecnologicamente-no-mundo.

6.1 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei!

(Clarice Lispector, 1971)

Por ofício, por vocação, por missão, por escolha, por dom, entre outras tantas possíveis explicações, sou professora. Gosto de dizer isso num tom clandestino para, cada vez que precisar pensar e falar sobre a minha identidade profissional, ser tomada de uma felicidade simples e, serenamente, particular. Há 22 anos, tenho vivenciado essa sensação. Posso citar aqui, algumas experiências significativas que me trouxeram êxtase e me tornaram amante da docência: o momento em que alfabetizei crianças, o período em que fui tutora de um Curso de Licenciatura em Letras e as mediações de pesquisas científicas em um curso de educação profissional, bem como a produção desta tese.

Em meu convívio com Lindaura e com Oswaldo, seja para a pesquisa seja no cotidiano escolar, percebi o grande apreço que eles também nutrem pela docência. A primeira docente registrou que a experiência de alfabetizar adultos, entre outras, a aproximou consideravelmente do magistério. O segundo professor, a todo tempo, demonstrou uma afinidade para com o ensino de língua inglesa mesmo diante de algumas agruras no caminho.

A motivação, o prazer, a afinidade, entre outros, ingredientes necessários à efetividade da profissionalidade docente, nos unem no sentido do saber-fazer, também por meio de ambientes digitais, um ensino e aprendizagem de línguas mais proficiente com vistas na vivência dos multiletramentos. Somam-se a esses ingredientes outras competências profissionais para ensinar, citadas por Perrenoud (2000 e 2002), a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;

trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua e utilizar novas tecnologias.

Compreendo que a garantia de todas essas competências no ambiente escolar fortalece o trabalho com os multiletramentos, uma vez que este tanto privilegia o trabalho com a multiplicidade de linguagens como com a diversidade cultural (COPE e KALANTZIS, 2000) em nível local e global (ROJO, 2015). Isso porque, para que nós, docentes, vivenciemos os multiletramentos, é relevante ter um conhecimento técnico do componente curricular que iremos trabalhar, considerar as fases e experiências de vida dos educandos, contribuir para a progressão da aprendizagem, lidar com as diversidades no grupo, motivar os sujeitos discentes, participar da gestão dos arranjos produtivos nas instituições de educação, desenvolver o senso de justiça, investir na própria formação docente e contribuir com a dos colegas (PERRENOUD, 2000 e 2002)

Contudo, quero destacar, segundo Perrenoud (2000) ao tratar de uma competência específica, que o uso de tecnologias implica na utilização de editores de textos, na exploração das potencialidades didáticas de programas em relação aos objetivos de ensino, na comunicação à distância por meio da telemática e na utilização de ferramentas multimídia no ensino. Essa abordagem dialoga bem com a referência de tecnologia como artefato, produção (CUPANI, 2016; FOUCAULT, 1995), o que se resume em técnica, bem peculiar a algumas interações tecnológicas mediadas por mim, Lindaura e Oswaldo no contexto escolar quando, respectivamente, eu propus aos educandos que postassem resumos de livros em blogs, com fins na avaliação da leitura literária.

Lindaura, a propósito, solicitou que registrassem no facebook exemplos de palavras próprias do léxico referente à ementa de um curso profissional ofertado no CETEP do Baixo Sul, e Oswaldo recorreu, consideravelmente, ao uso do google search para tradução e treino de pronúncias na língua inglesa (conforme referenciais do questionário e da entrevista aplicados em julho e agosto de 2016 para os sujeitos da pesquisa no CETEP do Baixo Sul). As nossas limitações poderão também ser reflexos de cursos que não fizemos ou da incipiência peculiar a algumas propostas

de formação docente no que se refere ao trabalho com tecnologias digitais no que-fazer educacional.

Segundo a BNCC (2015, 2016), nas práticas languageiras na escola, é necessário praticar a linguagem no universo digital, integrando as dimensões técnica, crítica, ética e estética, para que o educando possa se familiarizar com esse universo e expandir as formas de aprender e refletir sobre as realidades. O professor precisa ter uma formação mínima, tanto inicial como continuada, para mediar um trabalho nessa perspectiva. Isso faz parte da construção da profissionalidade docente.

Profissionalidade docente é um termo complexo, ainda em construção, que faz referência ao que é peculiar à profissão docente ou, mais especificamente, à necessidade de recuperar as qualidades do educador em suas funções específicas (GORZONI e DAVIS, 2017). Está associada a diversos aspectos, tais como:

[...] o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. (GORZONI e DAVIS, 2017, p. 1.412)

Conforme Centreras (2012), profissionalidade docente está relacionada, no âmbito sociopolítico, ao desempenho, valores, intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se deseja atingir e desenvolver a efetividade da profissão o que envolve obrigação moral (ética profissional, compromisso com o educando), comprometimento com a comunidade (possibilidade de promover uma interface entre currículo e expectativas de transformação social) e competência profissional (conhecimento técnico e habilidade para retroalimentar o saber/fazer docente).

A profissionalidade, de acordo com Gimeno Sacristán (1995), refere-se a um conhecimento e desempenho específicos e se dá na dialética entre os diferentes contextos práticos e teóricos. Isso pressupõe saber e saber-fazer, transpostos na ação de ensinar, orientar os educandos, mediar as relações em sala de aula, gerir recursos, tempos e espaços, avaliar o processo pedagógico. Somadas a essas considerações, o docente precisa ter autonomia sobre a atividade que realiza com consequente responsabilidade social e pública, compreendendo-se como pertencente a um corpo coletivo. Nesses termos, Roldão (2008) assinala que a

profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional peculiar à vida produtiva do educador.

Ademais, a profissionalidade abrange a história de cada educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes, modos de agir etc (LIBÂNIO, 2015), encontra-se vinculada aos processos formativos e às práticas escolares, assim como relaciona-se às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os educandos e com o conhecimento (ANDRÉ e PLACO, 2007).

Dialogando com as abordagens de Centreras (2012), André e Placo (2007) e Sacristán (1995), considero pertinente trazer para espaço o que nos diz Tardif (2002) sobre saberes docentes e formação profissional. Para ele, o educador tem grande relevância no processo educacional. A identidade, a experiência de vida, a história pessoal, a relação com os educandos e com outros sujeitos do contexto escolar implicam o saber docente. Este é caracterizado, nas palavras do autor, como social porque seus objetos são práticas sociais; por ser partilhado por um grupo - o qual adquire o saber no contexto de uma socialização profissional - com atuações e formações comuns; em função de ter um sistema que o legitima; revelar-se em relações complexas entre educando e educador, e por ser mutável no tempo conforme a cultura da sociedade e de seus poderes, das hierarquias da educação formal e informal.

Durante a atuação, o educador internaliza orientações de ação que passam a constituir sua consciência prática. Para Tardif (2002), as relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas, entretanto mediadas pela ação docente a qual oferece indicativos para se resolver problemas. O educador, nesse processo, constrói um saber heterogêneo proveniente do contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Destarte, ensinar consiste em aprender a ensinar progressivamente no curso da função docente com interferências significativas das experiências familiares e escolares que antecederam a formação inicial do docente por se tratar de um momento que se adquiriu representações e possíveis certezas do que é ser professor.

Nesse sentido, saberes e formação docente integram história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber, considerando que o educador é um ator que protagoniza seu que-fazer docente com autonomia e produz novos saberes sobre saberes que já possui.

A formação docente, portanto, é imprescindível, lembrando que, em termos de políticas públicas, deve haver um investimento nesse processo, ressaltando-se que o professor precisa participar da sua formação, manifestar saberes e fazeres, seus anseios e necessidades de retroalimentação de sua atividade.

Nóvoa (1997) diz que a formação e configuração do docente são cruciais para ação didática, transcendendo um espaço de aquisição de técnicas e de conhecimentos de modo a incentivar a cultura dessa atividade no contexto educacional. Há programas com essa finalidade que são frágeis, tanto conceitualmente como metodologicamente. Além disso, não se leva em conta aspectos da identidade docente, da ambiência escolar que nem sempre são comuns às dinâmicas propostas por esses programas.

É salutar valorizar uma interface entre a formação e os projetos das escolas, considerando a individualidade e a coletividade docente de modo que se estimule

[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p. 25)

Vale ressaltar que a formação não resulta da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, pois é o produto da reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997). Nesse caso, como se trata do investimento na produção de saberes a partir da experiência, uma rede de (auto)formação colaborativa poderá consolidar-se como um espaço de formação mútua em que o educador, dialogicamente, educa e é educado em comunhão com os seus pares o que poderá dar corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Nóvoa (1997) contribui consideravelmente para se pensar uma proposta de formação que amplie, aprimore as formações iniciais para os docentes que lidam com o ensino e aprendizagem de línguas, bem como aquelas ofertadas por órgãos governamentais a exemplo do CATE, pois, ainda que se intencione oferecer ao docente aprimoramentos conceituais e práticos acerca do trabalho com tecnologias digitais, falta espaço para o profissional ecoar a sua voz, considerando suas dúvidas, limitações, conquistas a partir do contexto glocal no qual atua e das interações que estabelece com os sujeitos aprendizes num viés da pesquisa-formação. Oswaldo não terminou o curso, salientando que não via perspectivas de aplicabilidade prática da proposta de formação de modo que preferia ser autodidata também para o trabalho com as tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa, visto que, até mesmo, a universidade não o preparou para dar aulas.

Eu e Lindaura ampliamos nossos conhecimentos sobre tecnologias, acerca de possibilidades de trabalho pedagógico com conteúdos digitais, ao vivenciarmos as atividades do CATE no AVATE, embora ainda ficássemos apegadas ao entendimento e empreendimento da tecnologia como um suporte para a aprendizagem do sistema da língua escrita. Colegas liam nossos registros em fóruns, mas não tínhamos um feedback no sentido de não se restringir a um uso de uma outra técnica em nossas ações didáticas. Devolutivas, num movimento da reflexão-ação-reflexão, permitem que os professores se apropriem dos seus processos de formação de modo que possam dar maior sentido a eles.

Alguns registros da entrevista aplicada em agosto de 2016 - quando questionados sobre se a nossa formação inicial e continuada contemplou orientações para o trabalho pedagógico com tecnologias digitais - elucidam essa abordagem nos dois excertos que seguem em que Oswaldo, Lindaura e eu falamos sobre nossos processos formativos:

Oswaldo: [...]na universidade, as aulas de inglês aconteciam de forma tradicional, o professor e o módulo na universidade não me ensinaram a ensinar inglês, o professor teve que parar para ensinar inglês, eu precisava de método, nenhum momento me ensinaram como ensinar inglês, muito menos usar tecnologias nas aulas de inglês [...]eu acho o ensino acadêmico, muito acadêmico, o curso de licenciatura é muito acadêmico não ensina a ensinar o que os teóricos acham, além da reforma do EM é preciso haver reforma nos cursos de licenciatura que ensinem a ensinar. Ah sim...Não gostei do CATE[...] achei meio utópico, me inscrevi, comecei,

aquele curso não ensina como deve fazer[...] onde está a lousa eletrônica, onde está o wifi, onde está o data show, desmotivei eu vou estudar e usar como[...] é porque ali está dizendo em bom português essa tecnologia é essa, você fica sabendo como usa e vai usar como (isso me afastou) você excita, você provoca, mas você puxa o tapete. [...] Eu sou aquariano, sou objetivo não gosto de perder tempo, não tem o cabo data show, eu acho que é, o curso vou fazer para aumentar o salário, eu não faço nada para aumentar o salário se aquilo não significar nada para mim se aquilo não for real[...] não gosto de mentira. Eu vou mentir para você e você vai ouvir e ganhar bem[...] Muito bom, mas eu não usaria. Ficaria mais angustiado, sei usar mas não tenho como usar. [...] Eu sou autodidata (o que motivou usar o google search) eu vou vendo o que meu aluno precisa eu me coloco no lugar do aluno eu fui descobrindo sozinho como usar o google... acho mais interessante quando você não ganha dinheiro para fazer as coisas (o colega fazia para o outro) [...] O curso era muito bom... Eu lembro de uma aula ensinava você a escolher vídeos na internet que tivesse ou não direitos autorais (não cair na coisa dos direitos autorais) agora eu prefiro eu mesmo descobrir, eu não sei o que acontece comigo, eu prefiro eu mesmo descobrir, eu não tenho nada contra o curso a maneira como foi feito não me motivou.[...] Meu grande sonho é o aluno ser protagonista, quem quer aprender inglês não precisa de escola. [...] Meu grande sonho é que essas tecnologias fiquem disponíveis na sala, eu acho cruel você colocar o menino na sala de sala e a sala de aula não parece a vida real o aluno vem para o século XIX no século XXI. A escola precisa entrar no século XXI, e a tecnologia vai ajudar (não é a única forma) não podemos afastar a vida real da sala de aula. (Entrevista, Agosto de 2016).

Lindauro: Um curso específico não, fiz um minicurso multimídias na educação naquela época como usar transparência retroprojeter... foi uma sementinha...eu nem sonhava em ter um celular, foi um curso de 4 horas, 02 horas em cada dia, com apostila e explicação sobre. [...]O CATE, o curso contribuiu sim, na minha opinião precisa ser semipresencial, por exemplo duas atividades no AVA e uma que retomasse tudo e até mesmo a gente praticasse alguma coisa eu tive que aprender pela necessidade (não somos nativos digitais) eu tenho colegas que não sabem usar pendrive... Estudamos deficiência, currículo, memória, subjetividade, o portal Anísio Teixeira a nossa disposição, um acervo riquíssimo, nesse caminho conhecendo as mídias [...] Antes do curso usava 20% de tecnologias em minhas aulas, depois 40% e se tivesse outra estrutura 60%, eu trabalho 60 horas e preciso de tempo para lincar as coisas, você vai trabalhar a música como apresentar, o que discutir, para a música não ser pretexto. [...] Eu mudei a minha postura, eu visito o portal do educador, às vezes, vou lá pego algo(...)Tinha algo no curso muito da teoria (...) O tablete (o meu tablete não consegui configurar, muitos professores devolveram, é preciso investimento em política pública de inclusão, não só formação teórica, eu penso que se essa formação fosse dividida teórico e prática, TV pen drive arquivo de museu. (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela: Na faculdade, minha experiência com computador, no laboratório de informática da UNEB foi em 2000. Fiz curso de mídias na educação em nível de extensão e de pós-graduação, aprendi a participar de fóruns, do AVA, a preparar jogos no JPEG. O CATE me permitiu aprimorar práticas de ensino por meio de tecnologias de modo a tornar esse ensino mais crítico. (Entrevista, agosto de 2016)

Oswaldo sinalizou as limitações do processo formativo no contexto da licenciatura que se distancia do “saber/fazer”. Revela-se, em sua fala, um sujeito crítico

apontando que o CATE não foi atrativo, pois propunha um trabalho específico com tecnologias em sala de aula, porém falta ainda a infraestrutura que propicie esse trabalho. É interessante destacar que a falta na prática de Oswaldo, segundo a entrevista concedida por ele, incide na metodologia e no recurso tecnológico possível e viável para contextualizar suas aulas. Revela ser autônomo quanto à busca de sugestões de ações que também contemplem o trabalho com tecnologias na EJA. É também prudente quando diz que não participa de formações, tendo em vista, tão somente, a promoção salarial, pois tem um compromisso com a efetividade do protagonismo do educando.

Lindaure, por sua vez, mostrou-se empenhada, a partir do CATE e de outros investimentos de formação para implementar as práticas de sala de aula por meio dos ambientes digitais. Porém, recomendou que outros cursos, com a intenção de orientar a atividade docente, apresentem mais possibilidades de trabalhos práticos referentes ao ensino de línguas. Tal como Oswaldo, Lindaure associa o trabalho com tecnologias digitais à técnica por fazer referência a alguns recursos ausentes no contexto escolar e dar destaque ao conhecimento para o uso do pendrive, da TV pendrive do Tablet Educacional.

Eu tive oportunidade de participar de cursos que promovessem a aprendizagem para o uso do recurso digital no ambiente educacional, mas ainda com apego ao conhecimento e utilização da técnica como artefato no contexto do problema da pesquisa.

Diante disso, considere importante no processo da autoetnografia e da etnografia, lançar mão da pesquisa-formação para que os resultados da ação docente fossem nosso objeto de análise de modo que pudéssemos redimensionar saberes e fazeres. Assim,

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão. (NÓVOA, 1997, p 26)

Mais precisamente, vê-se que práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais, assim como coletivas em ambientes digitais, sem uma devolutiva e a retroalimentação da ação, podem até ser válidas para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, contudo fomentam o isolamento, reforçando uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Por outro lado, práticas de formação que se referenciam nas dimensões coletivas favorecem emancipação profissional para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A pesquisa-formação (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012) coaduna com essa perspectiva, pois quando me reuni com Lindaura e Oswaldo para o estudo dos documentos curriculares, em encontros para dialogarmos sobre nossas práticas em ambientes digitais e analisarmos outras experiências nesse sentido, a intenção não era termos uma receita, mas alimentarmos as forças e as oportunidades pedagógicas as quais tanto nos afirmassem em nossa função, de modo que orientássemos os educandos a interagirem por meio das mídias e atuarem na cultura participativa que emerge constantemente.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação promotores da preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHON, 1990). A formação contempla a experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico a partir da reflexão crítica e de processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Sabemos que a formação do professor se dá durante a ação pedagógica e não é a única responsável pela transformação educacional. Entendo formação, assim como Nóvoa (1997), em termos ecológicos que contemplam tanto o professor como os contextos escolares o que demanda um investimento educativo nos projetos da escola enquanto um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam indissociáveis. Há, portanto, a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores numa perspectiva sistêmica.

É produtora que a formação contínua potencialize as experiências inovadoras e as redes de trabalho existentes no sistema educativo, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. A formação se dá por meio da mudança dos professores e das escolas, o que não se torna inviável sem um investimento positivo nas experiências inovadoras. Se assim não for, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional promovendo a passividade de muitos atores educativos.

Em análise de nossos saberes e fazeres sobre a vivência dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas, é interessante destacar que tanto em nossa formação inicial, bem como na continuada (por meio de alguns cursos e de especialização) e, até mesmo, em algumas ações autônomas autorizadas pelo próprio processo de formação, temos algumas limitações, manifestamos resistências e vamos compreendendo melhor como utilizar tecnologias digitais a partir do que impele a vivência na sociedade tecnológica digital. Para tanto, é necessário conhecimento técnico (o que estamos aprimorando), compromisso com o que é atrativo e significativo para a aprendizagem dos educandos ser mais significativa, sempre reiterando o valor de nossa performance profissional.

A partir dos traços de uma educação tradicional, baseada em saberes consagrados, que tivemos em nossa formação como educandos e, até mesmo inicialmente, como profissionais (em entrevista, Oswaldo disse que a Universidade ensina tudo, menos a dar aula), é preciso muito investimento em formação docente, tanto pessoal como por parte de políticas públicas, bem como em redimensionamento de

propostas curriculares para mediarmos um ensino de línguas que, de fato, assegure a todos a vivência dos multiletramentos, também por meio do uso de tecnologias digitais.

6.2 QUANDO O WEB CURRÍCULO MOTIVA O SABER E O FAZER DOCENTES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire, 2004)

Compreendo que, na condição de docentes de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, precisamos nos engajar nessa procura, como assinala Freire (2004), e contribuir para ampliação da competência discursiva dos nossos educandos, ampliação esta que também perpassa pelas práticas discursivas digitais. Necessariamente, ajustes curriculares serão imprescindíveis nesse processo, não somente em função das inovações tecnológicas - visto que não é coerente modernizar práticas pedagógicas se permanecermos com o mesmo paradigma educacional – mas da necessidade de se implementar o ensino e aprendizagem de línguas para a formação crítica e ativa dos sujeitos.

Nesses termos, é pertinente transcender um referencial tradicional de currículo e ter como alicerce no processo ensino e aprendizagem de línguas uma proposta curricular em que teorias curriculares críticas e pós-críticas se tocam. Essa proposta, em interface com as tecnologias digitais, apresenta o web currículo como um alicerce significativo para se empreender esse processo.

Tadeu Tomaz da Silva (2010), oportunamente, esclarece que currículo não é conjunto de conteúdos; sua construção resulta de um alicerce teórico sobre práticas pedagógicas e do entendimento de conflitos culturais dos diferentes sujeitos que o elaboram. O currículo integra, portanto, múltiplas redes de subjetividades daqueles que movem a ambiência escolar e resulta de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes.

Esse alicerce teórico pode integrar Teorias Tradicionais as quais centram o interesse no ensino, na aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento,

apresentando-se como neutras. Valorizam o saber considerado hegemônico e, essencialmente, “o quê” ensinar.

As Teorias Críticas se ocupam do “porquê dos eventos”, focam na ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto, resistência, abordando que nenhuma teoria é desinteressada, portanto, encontra-se implicada em relações de poder.

Já as Pós-Críticas, tratam da relação entre saber, identidade e poder, cuidando da alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação e cultura. Assim, reconhecem que o poder é descentralizado e as formas de culturas de diferentes grupos sociais se colocam sempre como problematizadoras a fim de compreender os processos de dominação. “...as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”. (SILVA, 2010, p. 140)

Essa abordagem me remete a traços de minhas atividades didáticas, bem como das de Lindaura e de Oswaldo, ilustrados nas passagens abaixo que foram registradas na transcrição da entrevista realizada em agosto de 2016. Essas falas consistiram em respostas para as perguntas sobre as atividades que propomos e que requerem o uso de tecnologias digitais:

Oswaldo: Proponho o trabalho com o monólogo: eu dou um tema Gravidez na adolescência, peço para escrever cinco linhas, os alunos vão ao google tradutor, traduzir para o inglês, no próprio google aprendem a pronúncia, ensaio com eles, na apresentação quando aparece a tradução ao pé da letra, vou reparando: “o google tradutor falou isso, mas se pronuncia assim[...]” (Entrevista, agosto de 2016)

Lindaura: Quando eu trabalhei formação de palavras, prefixo e sufixo sobre a área de formação, pedi aos alunos para postarem no face [...] (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela: Proponho pesquisa de artigos, textos outros, cuja leitura ajudem na argumentação de dissertações; registros em blogs e grupos de face referentes à leitura de textos literários; publicação de propagandas construídas pelos grupos acerca desses livros; pesquisa complementares referentes aos aspectos linguísticos; webquests. (Entrevista, agosto de 2016).

Vê-se nessas falas que o “o quê” ocupou um espaço significativo em nossas ações pedagógicas. Quando Oswaldo reiteradamente solicitou que os alunos traduzissem textos e praticassem a pronúncia por meio do “google search”, Lindaura propôs que os educandos postassem exemplos de palavras, com determinadas estruturas, no facebook, e eu pedia aos educandos que publicassem resumos de livros literários em blogs e grupos no facebook, vejo os reflexos de um currículo baseado em teorias tradicionais (SILVA, 2010).

O nosso investimento pedagógico, nesse sentido, tinha com fim o “o quê” trabalhar, a efetividade de uma metodologia, de um processo avaliativo que incidia na classificação. Em alguns momentos, de posse de uma certa autonomia, já propúnhamos (conforme registros constantes na entrevista aplicada aos sujeitos em agosto de 2016) estudos sobre temas voltados para os direitos e deveres humanos, o que é peculiar à perspectiva crítica e pós-crítica de currículo, instaurando um entrelugar para os multiletramentos, a exemplo da mediação de leituras, escritas e falas, em inglês, sobre o respeito aos idosos – Oswaldo; investimento na racionalização da água com orientações de pesquisa em sites para discussão e produção de um artigo de opinião – Lindaura – e um olhar mais crítico para as articulações entre os portugueses aqui no Brasil, no século XV, por meio do estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha com registros no facebook – Manoela), passando-se, portanto, a contemplar, oportunamente, questões referentes ao saber, poder e identidade.

Almeida (2014, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014) salienta que a prática pedagógica com tecnologias digitais, por um lado, pode ter como alicerce um currículo prescritivo centrado em conteúdos determinados, métodos instrucionais baseados na disseminação de informações, materiais didáticos digitalizados, no uso do software para repetição do padrão disciplinar, na avaliação somativa e excludente. Por outro lado, pode contar com uma proposta de currículo reconstruído que favorece a expressão de ideias, a interação social, a navegação não linear, usando o hipertexto, a exploração, seleção e articulação crítica de informações dispostas em diversas linguagens, a participação em rede de conexões horizontais, a colaboração entre as pessoas por meio de processos interativos síncronos e assíncronos.

A abordagem de currículo reconstruído privilegia

[...] a experiência, a formação para a cidadania responsável de sujeitos críticos e criativos, conscientes das possibilidades de acesso e uso dos instrumentos culturais de seu tempo para enfrentar as problemáticas da vida com a ética inerente ao desenvolvimento da vida digna, plena de oportunidades para sua formação profissional, cultural, social e pessoa. (ALMEIDA, 2014, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014, p. 26)

Para ativar um trabalho pedagógico que integre o currículo escolar, num viés pós-crítico, e o uso de tecnologias digitais, avalio como oportuno o entendimento e a efetividade do web currículo no processo ensino e aprendizagem de línguas. Almeida referencia web currículo como

[...]o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o web currículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O web currículo está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula. (ALMEIDA, 2014, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014) p. 29)

Os contextos em que estão sendo utilizadas tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem são propícios à reconstrução do currículo, de modo que se pode ter à disposição um web currículo o qual

[...]se desenvolve que a midiatisação das ferramentas e interface das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas ao estabelecimento de arcos que criam ligações entre nós, já estabelecidos, construídos por informações e também novos nós que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos novos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas) (ALMEIDA, 2014, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014, p. 28)

Desse modo, projetos, investigação científica, resolução de problemas, vivenciados por nós, ampliam as redes hipertextuais, usando diversas linguagens, estabelecendo uma interface entre componentes curriculares e culturas. Assim, um web currículo demanda sujeitos problematizadores, ativos – professor e estudante -, tecnologias digitais, culturas, proposta curricular e prática pedagógica de modo que se possa produzir conhecimento compartilhado e ter acesso a este.

Assim, a relação entre as tecnologias digitais e o currículo para se implantar um webcurrículo é complexa. Não se resume no uso de um computador em sala de aula, pois requerem investimentos cognitivos, sociais e culturais. Trata-se de uma oportunidade de se utilizar linguagens com fluência tecnológica para buscar e avaliar a qualidade de informações, propiciar redes dialógicas a fim de compartilhar produções, construir textos com recursos midiáticos, dar significado a pessoas de diferentes culturas, compreender o alcance de uma informação e a responsabilidade social por ela (ALMEIDA, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014)

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual. [...] As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 135)

Rojo (2013), nesse sentido, trata da pertinência de um design de um currículo pluralista no qual culturas e identidades dos estudantes precisam integrar a construção do conhecimento, considerando as possibilidades, conteúdos, grupos e contextos de aprendizagem. A diversidade cultural, identitária é positiva nesse cenário, propiciando a interatividade e a colaboração entre os aprendizes sobre etnia/raça, gêneros, diferenças em termos físicos e/ou cognitivos.

Vale ressaltar que web currículo, para cuidar das múltiplas linguagens e da diversidade de cultura, não se efetiva por meio da digitalização de conteúdos nem com o abandono de mídias tradicionais. Considera-se pertinente que o web currículo fomente a produção e recepção de conhecimentos, resignificando-os “...por meio do diálogo intercultural, da mobilidade da informação, do ensino, da aprendizagem e do currículo, superando a fragmentação do conhecimento”.

(ALMEIDA, 2014, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014, p. 30). Assim, escola e mundo poderão, mutuamente, dialogar com mais facilidade.

Essa perspectiva extrapola o uso de dispositivos tecnológicos (transcende a ideia de usar o google search para tradução, o facebook para postagem de construções linguísticas que exemplifiquem figuras de linguagem e grupos no blog e facebook para postagem de resumos de leituras literárias), contempla fundamentos e finalidades educativas de um contexto peculiar a uma relação tempo-espço favorável ao crescimento integral do professor e dos estudantes.

Para isso, é mister que o professor participe de um processo de formação na ação no qual possa explorar as TDIC em sua própria aprendizagem, identificar as contribuições dessas tecnologias ao ensino, à aprendizagem e ao currículo, utilizá-las em experiências com os seus alunos, refletir sobre essas práticas à luz de fundamentos teóricos e reconstruí-las. (ALMEIDA, 2014, in ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014, p. 31)

Ter como alicerce o web currículo faz parte de investirmos em uma prática de ensino transformada a partir de um fazer dinâmico e promotor de novos conhecimentos. (ALMEIDA, ALVES, OSB e LEMOS, 2014). Nesse sentido, educador e educando devem participar dialogicamente das práticas pedagógicas interativas de modo que aquele acompanha todo processo e incentiva a efetiva participação destes, tratando de conhecimentos universais e contextuais que se tornam significativos por meio da transposição didática. A colaboração, fortalecida pela interatividade, transversaliza esse evento pelo fato de os sujeitos que interagem nele buscarem o mesmo objetivo em uma atividade.

Essa dinâmica, por meio da aprendizagem móvel, transcende os referenciais físicos e geográficos e propicia o expressar de vozes nos tempos e espaços curriculares da escola e da cultura digital o que, a partir da efetividade de políticas públicas, requer ajustes na estrutura do contexto e na organização escolar, assim como a participação ativa de agentes, que se ousam a experimentar e dar sentido a novas experiências didáticas. O que está sendo problematizado não é o que a tecnologia digital faz conosco, mas, na condição de docentes de línguas, como vemos, representamos, atribuímos significados e usamos essas tecnologias tendo em vista

a nossa preparação docente contínua e, por conseguinte, a formação crítica e ativa dos nossos educandos.

6.3 SABERES E FAZERES DOCENTES EM AMBIENTES DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: LIMITES E PROJEÇÕES

É importante humanizar as tecnologias: [estas] são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante também inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensino-aprendizagem.

(Moran, 2007)

A dissertação de mestrado de minha autoria, intitulada (Des) encontros entre as OCEM e o uso de blogs em práticas textuais no ensino e aprendizagem de línguas (SANTANA, 2013), aborda que pesquisadores, em função da utilização de tecnologias na educação, têm sido incentivados a estudar, não apenas, os novos usos da linguagem, mas também o impacto e as mudanças que estão ocorrendo no processo ensino-aprendizagem de línguas. Paiva (s/d) nos lembra que o homem estabelece com a tecnologia digital uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo.

O sistema educacional insere-se nesse processo, articulando-se a essa tecnologia, num movimento constituído pela rejeição, inserção e normalização. A partir das reflexões de Bax (2003), Paiva (s/d) considera que, ao surgir um aparato tecnológico, são comuns a desconfiança e a rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem, e a escola a incorpora em suas práticas pedagógicas. Em seguida, vivencia-se o estágio da normalização, de modo que a tecnologia se integra naturalmente às práticas pedagógicas.

Nesse processo de impacto e mudança, de rejeição e adesão à tecnologia, em particular no ensino de línguas, como converter tecnologias da informação e da comunicação em tecnologias da aprendizagem no ensino e aprendizagem de línguas? Este é um questionamento suscitado pela leitura do texto *Das TIC às TAC* da autora Juana Sancho (2008). Dessa leitura, depreende-se que, para isso, é essencial o investimento na formação continuada do professor de modo que não

haja apenas a integração dessas tecnologias em sala de aula, mas recursos para inclusão digital e um agente que inova a ação educativa.

Essa perspectiva transcende uma prática centrada num ensino formal da língua, bem como na ação do professor (o que tem sido elementar como proposta de muitas formações iniciais do docente), levando em conta as culturas existentes, as práticas estabelecidas, as relações de poder, as concepções sobre ensino e aprendizagem entre outros aspectos (SANCHO, 2008).

É comum estudantes avaliarem que o resultado do trabalho com as tecnologias da aprendizagem e da comunicação, nesse viés, os motiva para o estudo tanto individual como coletivo, considerando as necessidades peculiares do grupo com o qual se articula nesse processo. A par disso, é muito importante investir na autoria e na autonomia dos estudantes, construir comunidades virtuais entre escolas, fortalecer as equipes colaborativas de docentes, dividir e ampliar conhecimentos construídos, fomentar os questionamentos a partir de propostas de resolução de problemas, incrementar as habilidades de aprender a aprender a partir de inovações, a exemplo quando se fala em aprendizagem móvel, e ter um apoio da equipe escolar no empreendimento das atividades pedagógicas.

Nas palavras de Aragão,

Para que mudanças efetivas venham a ser consolidadas no ensino de Línguas [...] um dos caminhos é investir em pesquisa sobre o ensino/aprendizagem na rede regular, na formação do professor e na utilização produtiva e efetiva de tecnologias educacionais, tanto as tradicionais quanto as novas tecnologias da informação e da comunicação. (ARAGÃO, 2009, p. 59)

Silva, em diálogo com Kleiman (2001), entende ser relevante investir na formação linguística do professor e defende o desenvolvimento do letramento do professor para e no local de trabalho. Destaca a necessidade de se contemplar uma formação linguística mais aprofundada para a docência de modo que haja uma transposição interdiscursiva entre os saberes linguísticas e os saberes didáticos (ROJO, 2001).

Isso requer ação no contexto das novas tecnologias, aquisição de performance didática e currículo diferenciado, ativez da criticidade e da participação política decorrente de outras formas de interagir com as linguagens, com o conhecimento,

assim como com uma formação para organizar ambiências pedagógicas que potencializem a vivência dos multiletramentos (ARAGÃO e BORBA, 2008).

As abordagens de Santos (2018) dialogam com essas considerações. Para a autora, o professor precisa

[...] arquitetar ambiências formativas, inteligentes e desafiadoras, que preparem as pessoas para o exercício da cidadania, ou seja, para afetar a cidade e se apropriar dos seus equipamentos e paisagens de forma cidadã. Isso não acontece sem processos formativos educacionais, sem investimento público e privado e sem a integração de redes educativas diversas. Por outro lado, ele não pode criar essas ambiências se não as vivenciar, se não ampliar o seu próprio repertório. Por isso, o professor é um profissional que se educa o tempo todo em relação ao ciberespaço. Ele também não pode abrir mão do processo de mediação, que é estar junto aos alunos. Não apenas criar ambiência, mas a presença física, simbólica e comunicacional faz com que esses espaços sejam melhores aproveitados. (SANTOS, 2018, p. 01)

Santos (2018) adverte que a performance docente nesse processo não é simples, em especial, por conta de limitações na infraestrutura (que envolve a pequena disponibilidade de artefatos tecnológicos e a escassa potencialidade de wifi), nas condições de trabalho e na formação docente. A mediação pedagógica requer do professor saberes e fazeres atualizados e

[...]passa pela arquitetura das ambiências formativas, mas também de estar ao lado dos alunos na caminhada de transformar dado em formação, formação em conhecimento que seja contextualizado, que consiga refletir sobre problemas cotidianos sem perder de vista o mundo globalizado, onde os problemas dos outros também são nossos. A mediação é feita sobre a linguagem, que se materializa em diversos dispositivos. Um filme, uma leitura, um gênero, uma exposição fotográfica, tudo isso afeta. Se temos um professor bem formado e com repertório ampliado, respeitoso, e que considera também o aluno como rede mediadora, teremos uma educação. (SANTOS, 2018, p. 01)

Mesmo diante de algumas adversidades – sinalizadas por mim, Oswaldo e Lindaura, como o apego ao ensino de línguas na perspectiva da cultura da língua escrita, restrições na infraestrutura da escola, a não equidade de acesso a tecnologias digitais para todos os educandos, necessidades de mais investimento autônomo e por parte de políticas públicas na formação docente -, nesse cenário, compreendo que a profissionalidade docente, construída progressivamente no contínuo do exercício da docência, diante da emergência de se efetivar o web currículo cujo cerne seja, multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, implica:

- interagir por meio da língua e não estudar sobremaneira sobre a língua, entendendo-a como um polissistema que integra as dimensões histórica, social, cultural e formal o que contempla o trabalho com as dimensões para a produção e recepção dos sentidos do texto (BRASIL, 2006).
- vivenciar multiletramentos, com um contato informacional, crítico, criativo e estético, com a múltiplas linguagens e a multiplicidade da cultura glocal o que envolve práticas educacionais no universo multissemiótico, com a multimodalidade e o hipertexto, a interatividade, colaboração, interculturalidade e transculturalidade.
- engajar-se no uso de tecnologias digitais o que não se limita à utilização de artefatos, mas de um pensar e de um agir tecnológicos. A experiência da tecnologia é algo que nos inclui e nos modifica. A BNCC (2018) propõe o investimento no conhecimento da computação e programação (utilização de ferramentas digitais, produção multimídia e uso da linguagem de programação); do pensamento computacional (domínio de algoritmos, visualização e análise de dados) e da cultura e mundo digital (compreensão do impacto das tecnologias na vida das pessoais e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais e a utilização ética dessas tecnologias).

Isso implica investimento na educação linguística²³ multiletrada (AZZARI E LOPES, in ROJO, 2013) no sentido de se empreender o ensino e aprendizagem de línguas materna ou estrangeira por meio de atividades sistematicamente organizadas em sequências didáticas “[...]para atuação e performance (projetos colaborativos, protagonistas): um currículo em que, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” como sugerido por Giroux (in SILVA, 1999, p. 55)” (AZZARI e LOPES, in ROJO, 2013, p. 194).

Acreditando que uma boa educação linguística deva exercer seu papel de fornecer as competências e conhecimentos de que os alunos necessitam para atuar na contemporaneidade, procuramos trabalhar a leitura e a produção textual sob a perspectiva dos multiletramentos. Acreditamos em uma concepção de letramento que seja “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de

²³ O conceito de Educação Linguística, utilizando inicialmente no Brasil por Bechara (2000), parte da premissa de que o ensino de línguas não pode ser confundido com o estudo da gramática, visto que integra o desenvolvimento das potencialidades comunicativas do educando em termos linguísticos, textuais, sociodiscursivo o que também é peculiar ao ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

tecnologias materiais particulares “ (LEMKE, 2010, p 02). De acordo com Lankshear e Knobel (2011), os letramentos multimodais e multissemióticos, intrínsecos a tecnologias digitais, apresentam um novo *ethos* que os distinguem, de forma marcante, do conceito convencional de letramento. Dessa forma, uma educação linguística que dê conta dos novos letramentos implica uma “reconfiguração de valores” em relação a uma pedagogia convencional (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 72), a fim de atender às necessidades do alunado pertencente à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida e interativa. (AZZARI e LOPES, in ROJO, 2013, p. 194 e 195)

Rojo e Barbosa (2015) tratam, como um protótipo²⁴, de algumas situações práticas por meio das quais se pode empreender um referencial de web currículo necessário à efetividade de uma educação linguística, quando, por exemplo, na aula de literatura é possível usar as fanfics, prática em que se elege como fã um personagem de um romance de literatura, quadrinhos, série etc e faz-se registros em ambientes digitais, como blogs, revelando o porquê da eleição. As fanfics comumente são metalinguísticas, pois seu produtor, ao elaborá-las, pensa sobre o uso contextual da língua, adequando o texto ao propósito comunicativo da produção, bem como aos comentários que recebem a cada capítulo publicado, lançando mão, para tanto, da colaboração (REBECCA BLACK, 2005). No que se refere às práticas com os textos literários, as fanfics oportunizam o trabalho com a literatura valorizada pela cultura juvenil, considerando que os estudantes podem partir de um design sugerido pela obra literária para um redesenho que entenderem como pertinente. (AZZARI e CUSTÓDIO, in ROJO, 2013)

É possível também criar narrativas transmídias ou híbridas nesses ambientes, fazendo paródias de livros, filmes de modo que se valorizem a cultura literária e a tradição, podendo, na condição de leitor empírico, lançar outros olhares para a narrativa. Esse tipo de produção pode ou não partir de outras existentes. Caso haja o intertexto, haverá o que se chama de remixagem, exemplificada pelos memes (adaptações em vídeo, imagem, frase ou até mesmo pelas hashtags, para veicular rapidamente um dado sentido; atualmente, são utilizados como paródias), AMV (animes em que se combinam o ritmo de cenas com os de músicas), mashup (canção ou composição proveniente da integração de duas ou mais outras canções

²⁴ Protótipo (ROJO, 2015) referem-se às SD que têm propostas de ensino flexíveis e vazadas como um potencial para o professor, com autonomia, empreender os arranjos pedagógicos.

geralmente pela transposição do vocal de uma canção em cima do instrumental de outra, de forma a se combinarem), entre outros.

A partir do que a vivência na cultura digital impele, dos reflexos da formação continuada, autônoma ou oferecida por órgãos públicos, bem como da pesquisa-formação, intermediada pelos procedimentos metodológicos para a produção da presente tese, eu, Lindaura e Oswaldo já demonstramos traços da realização de algumas dessas atividades práticas. Oswaldo intermediou uma sequência didática para a produção de uma foto-história no celular, com edição de fotos e legendas em inglês, sobre o respeito às diferenças no convívio interpessoal; Lindaura orientou um trabalho didático no whatsapp para o estudo do Barroco, por meio do qual, o estudante protagonizou a produção do conhecimento sobre essa estética literária num sentido atemporal e glocal, usando o hipertexto, a multimodalidade e a colaboração. Eu, como reflexo de um amadurecimento profissional (transcendendo a compreensão do espaço blog e facebook para a postagem de resumos literários como crédito de avaliação da aprendizagem), sugeri que os estudantes produzissem *memes* relacionados à intolerância religiosa, bem como étnica e racial, a partir do estudo da obra Tenda dos Milagres de Jorge Amado.

Nessas experiências, os estudantes usaram funcionalmente o conhecimento computacional, criaram sentidos, fizeram análise crítica do conteúdo das produções e transformaram conhecimentos na perspectiva do produtor e do leitor/ouvinte/expectador, o que é peculiar à proposta dos multiletramentos tratada por ROJO e BARBOSA (2015) e o que me dá sustentações teóricas e práticas para exemplificar a possibilidade de se ter um entrelugar para a efetividade dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

Outras experiências sugestivas para o docente criar um repertório relevante ao empreendimento do ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais referem-se ao fanclipe, fanzine, e-zine, videominuto, playlist comentada, enciclopédia colaborativa, revista digital. Todos eles requerem o conhecimento computacional (com o domínio de edição de fotos, áudio e vídeo), bem como o uso prudente de tecnologias digitais.

O trabalho com essas propostas fomenta o “seguir” alguém, alguma publicação e, assim, num processo interativo e de colaboração, acionam-se o

[...]curtir, comentar, redistribuir (sem comentar), redistribuir com comentário fundamentado (redistribuição crítica) etc. -; outras não tão diretamente acessíveis: publicações em outras redes ou espaços sem referências diretas às origens. Essas publicações/respostas também podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc). (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 123)

A BNCC (2018) recupera essas sugestões e traz indicativos de outras, apresentando, por exemplo, algumas habilidades que precisam ser cultivadas nesse repertório, referentes à competência específica 07, a saber: mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

O investimento na exequibilidade dessa competência, em especial, propiciará aos jovens uma visão crítica, ética e estética, transcendendo o uso técnico das TDIC (referente às linguagens de programação, ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, criação de games, memes, entre outros) a fim de que se possa selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social.

Para tanto, a BNCC (2018) propõe a efetividade das seguintes habilidades:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Propostas pedagógicas utilizadas para viabilizar a efetividade dessas habilidades concernentes à competência específica 07 (BNCC, 2018) devem considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como outra oportunidade de significar, fazer sentido e circular na sociedade contemporânea (COPE e KALANTZIS, 2008). O design digital e as hipermídias são novas linguagens que produzem pensares heterogêneos, convergentes e não-lineares importantes à formação das pessoas e de sua ambiência (SANTAELLA, 2008). O aprendiz, nesse sentido, é o protagonista do processo de transformação e produção do conhecimento e não um mero reprodutor de saberes. Os professores também precisam atuar como produtores de conhecimento por meio do contato interativo com os dispositivos digitais, num processo dialógico e colaborativo com os estudantes. (COPE e KALANTZIS, 2007 e 2008).

7 MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS

Lutar com palavras é a luta mais vã.
Contudo, vale a pena penetrar surdamente no reino das palavras
e sofrer, limar, teimar e suar...

(Adaptação do Poema O Lutador - Drummond, 1942 - e de Profissão de Fé - Olavo Bilac, 1888).

Considerando a hibridez das paráfrases dos “eus” de Carlos Drummond de Andrade e de Olavo Bilac, destaco a importância do esmerar a arte do dizer, construindo sentidos sobre o fenômeno estudado ao descrever, apreciar, interpretar, problematizar e sistematizar dados construídos em passagens pelo bosque. Aqui, uma escrita “de si” e sobre o outro intercambiadas (VERSIANI, 2002) se encontram, revelando o que entendemos e empreendemos no que se refere aos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, bem como fomentam novos investimentos nessa perspectiva.

A autoetnografia e a etnografia instauram um modo especial de fazer pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativista (SCRIBANO e SENA, 2009; SMITH, 2005), o qual corroboro nesta pesquisa, porque dispõem de instrumental e técnicas que favorecem a triangulação de informações construídas no curso da pesquisa, de modo a subsidiar os processos de interpretação do fenômeno estudado.

Assim, à luz da interface entre a Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2012; PENYCOOK, 1998, 2001; RAJAGOPALAN, 2010), os Letramentos (STREET, 1984, 2014; BARTON, 1994 e BARTON E HAMILTON, 2000; LANKSEAR, SNYDER E GREEN, 2000; KLEIMAN, 2003; SILVA, 2008, 2013, MONTE MÓR, 2007), a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE E KALANTZIS, 2000, 2008, 2012), os referenciais sobre tecnologias (CUPANI, 2001 e FOUCAULT (1995), tecnologias digitais (LÉVY, 2000; LEMOS, 2009), recortes das OCEM (2006) e da BNCC (2015/2016) e a formação docente (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997), todos já discutidos nesta tese, farei uma análise dos dados construídos a partir da pesquisa, sistematizando-os em quatro categorias analíticas, quais sejam: as interações do docente de Língua Portuguesa e de

Língua Inglesa no cenário das tecnologias digitais; formação docente para o trabalho com as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas; o lugar dessas tecnologias nos documentos curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio (DCNEM, OCEM e BNCC) multiletramentos em ambientes digitais no ensino e aprendizagem de línguas.

7.1 INTERAÇÕES DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA INGLESA NO CENÁRIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Respostas do questionário semiaberto e da entrevista semiestrutura (aplicados em julho e agosto de 2016), no tocante aos agenciamentos em ambientes digitais pelos docentes de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, foram tomadas para análise. Essas respostas estão sistematizadas abaixo em aspectos (uso de tecnologias digitais nos cenários local e global; ações empreendidas por meio dessas tecnologias nos contextos pessoal e profissional; engajamento nos ambientes digitais/importância das tecnologias digitais) abordados por mim, Oswaldo e Lindaura.

Quadro 03 – Interações dos docentes no cenário das tecnologias digitais

ASPECTOS CONSIDERADOS	OSWALDO	LINDAURA	MANOELA
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CENÁRIOS LOCAL E GLOBAL	-Possui notebook e smartphone. -Faz uso de e-mail e facebook.	-Possui notebook e smartphone. -Faz uso de e-mail, facebook, whatsapp e blog.	-Possui notebook e smartphone. -Faz uso de e-mail, facebook, whatsapp e blog.
AÇÕES EMPREENDIDAS POR MEIO DESSAS TECNOLOGIAS (NOS CONTEXTOS PESSOAL E PROFISSIONAL)	-Bater papo, ler notícias, enviar e-mail, realizar pesquisas.	-Bater papo, ler notícias, enviar e-mail, realizar pesquisas, organizar e acompanhar as atividades didáticas.	-Bater papo, ler notícias, enviar e-mail, realizar pesquisas, organizar e acompanhar as atividades didáticas.
ENGAJAMENTO NOS AMBIENTES DIGITAIS/IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	-Tecnologias não poderão substituir o contato face a face. -A escola deveria estar mais equipada com recursos tecnológicos (wifi livre).	“Crianças já nascem nativas digitais”. -Tecnologias são multifuncionais e garantem a resolutividade dos problemas. -Políticas públicas precisam ser fortalecidas para assegurar a inclusão digital.	-As ações/dependências humanas subjazem a uma tecnologia. “O virtual cativa, torna-se essencial”.

Fonte: Elaboração Própria

Os registros constantes nesses documentos, quando triangulados, conforme quadro anterior, revelaram que nós, sujeitos, – eu, Oswaldo e Lindaura - possuímos notebooks e smartphones. Usamos esses aparelhos com internet em casa, em espaços públicos, e, diariamente, eu e Lindaura, o fazemos com maior incidência, tanto fora como no espaço escolar. Oswaldo usa esses recursos para bater papo (chat), ler notícias, enviar e-mail, realizar pesquisas (não sinaliza como ação: organizar/acompanhar atividades propostas para os alunos); a outra docente de Língua Portuguesa, Lindaura, realiza essas ações, com exceção de bater papo em chat, e eu as pratico, sendo mais usual, numa sequência, ao comunicar-me com pessoas, enviar e-mails, realizar pesquisas, ler notícias, organizar/acompanhar atividades didáticas e bater papo em chats.

Nesses ambientes, é comum Oswaldo fazer uso diário de e-mail e facebook; Lindaura interage por e-mail, facebook e whatsapp; e eu, Manoela, me socializo por meio de facebook, whatsapp, blog e e-mail, sendo neste último com menor frequência. Em alguns momentos, o blog foi utilizado para uma atividade de curso de pós-graduação e para a interação didática em turmas nas quais lecionei Língua Portuguesa. Para o docente de Língua Inglesa, é comum usar o e-mail e o facebook em diálogos e pesquisas; para mim e Lindaura, são viáveis interações no whatsapp a fim de se realizar publicações de informações pessoais, diálogos, organizar/acompanhar atividades propostas para os educandos (esta última, no período da etnografia, como uma ação específica da colega que leciona Língua Portuguesa).

Quando apreciamos o uso da tecnologia no cenário local e global, em nível mais amplo, Oswaldo destaca que a tecnologia ajuda muito, de modo que a escola deveria estar mais equipada para poder dar aulas 50% (cinquenta por cento) com o livro didático e 50% (cinquenta por cento) com tecnologias outras. Ele esclareceu que em parte poderia usar lousas digitais, os smartphones dos educandos com acesso ao wifi, mas considera relevante também o trabalho com o livro impresso. Lindaura sinaliza que as tecnologias têm papel relevante no mundo contemporâneo, pois as crianças já nascem “nativas digitais” e elas são de suma importância devido à multifuncionalidade e resolutividade que proporciona. Compreendo que o mundo e as tecnologias digitais se confundem, e

ações/dependências humanas subjazem a uma interação com essas tecnologias por parte de muitos sujeitos. O virtual, em muitos casos, está a serviço da resolução imediata de problemas, então, cativa, torna-se essencial.

Em relação a uma avaliação do acesso a tecnologias, mais especificamente, por parte dos sujeitos, o professor de Língua Inglesa diz que elas não poderão substituir o contato face a face. Para ele, é preciso evitar a cultura dos supérfluos e usar tecnologia digital com moderação. Lindaura considera que uma parte muito significativa dos sujeitos possui acesso, com grande frequência, aos mais diversos ambientes digitais, ficando visível que as políticas públicas de inclusão digital, mesmo timidamente, têm sido implantadas devido às necessidades diárias do sujeito se atualizar às exigências do mundo moderno. Entendo que para garantirem interações relevantes na vida, as pessoas têm sido impulsionadas a usar as tecnologias digitais. Trata-se de uma espécie de autodidatismo, de vício, de necessidade de inclusão. Algumas políticas públicas têm sido implementadas a fim de contribuir para esse uso, mas nem todos têm sido incluídos nesse processo. A escola, conforme os anseios sociopolíticos e econômicos da sociedade na qual está inserida, tem investido de forma incipiente nesse acesso a essas tecnologias.

Em nossas interações pessoais e profissionais ainda sobressai uma referência à tecnologia como técnica, artefato (CUPANI, 2016) ou materialização de uma produção (FOUCAULT, 1995), entendida como um recurso para dar aulas que não pode substituir a interação face a face (fala de Oswaldo) ao se ter acesso a computadores em políticas de inclusão digital também na escola (Lindaura e Manoela). Ainda sinto falta de compreendermos tecnologia enquanto um pensar e agir humanos por meio do qual se possa entender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma criativa, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e expor protagonismo e autoria. Isso envolve conhecimento do pensamento computacional, do uso de algoritmos, bem como do uso ético dos recursos tecnológicos (BNCC, 2018). A tecnologia precisa ser vivenciada como um processo no qual a técnica propriamente dita não passa de um fator parcial.

Ao refletirmos sobre o acesso a tecnologias em Gandu-BA, Oswaldo pontua que as tecnologias da informação e da comunicação estão absorvendo muito do tempo que se tem para relacionamentos verdadeiros. Conforme Lindaura, o uso das tecnologias é uma prática diária para uma parcela significativa da população, especificamente, o whatsapp pelo público jovem. Diz que uma pequena parte dos moradores não tem acesso ao “mundo tecnológico”, a exemplo de idosos e de alguns integrantes da classe social menos favorecida.

Entretanto, é preciso lembrar que para os sujeitos acompanharem os avanços promovidos pela tecnologia, em Gandu-BA, políticas públicas de inclusão digital têm se tornado viáveis como a implantação dos infocentros em bairros periféricos, laboratórios de informática nas escolas mesmo que precisem de restaurações constantemente. Penso que as tecnologias digitais globalizam os espaços. Há um infocentro em Gandu, que poucos o visitam. Vejo muitos jovens em praças públicas, com wifi livre, utilizando seus celulares, sempre teclando. Há também algumas lan houses frequentadas por estudantes e por outros que tenham necessidades de comercializar e interagir. Pessoas, com as quais convivo, evidenciam ter seus computadores pessoais. Não para todos, mas essas tecnologias estão presentes em interações no contexto de vivência em Gandu.

Figura 13: Lan house em Gandu-BA



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo para a produção desta tese.

Figura 14: Lan house em Gandu-BA



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo para a produção desta tese

Figura 15: Lan house em Gandu-BA.



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo para a produção desta tese

As figuras 13, 14 e 15 ilustram lan houses situadas em Gandu-BA. Tratam-se de espaços em que convivem pessoas, independente da condição socioeconômica, cultural e etária, com o propósito de interagirem com os semelhantes nas redes sociais, se entreterem por meio de jogos, resolverem problemas da vida cotidiana (por exemplo, um pagamento, acesso a informações e conhecimentos vários). Constituem também fonte de renda para alguns empreendedores. São cenários, portanto, em que se vivenciam culturas híbridas e poderes oblíquos (CANCLINI, 1997)

Nesse contexto, vejamos também, então, como os sujeitos desta pesquisa responderam o questionamento quando participaram do primeiro momento da

pesquisa (em julho de 2016): “E como a escola e esse contexto das tecnologias digitais se integram?”

Para Oswaldo, é preciso preparar os educandos para saber usar as tecnologias digitais. Já para Lindaura, a escola é um espaço privilegiado para a aquisição de saberes. Deve, pois, promover a interação dos educandos com os mais variados gêneros discursivos. Ela ressalta que o professor precisa buscar conhecimentos sobre essa temática, bem como incorporar as tecnologias em sua prática diária. *Vejo que a relação entre sociedade e escola é simbiótica. Assim, as tecnologias digitais, que estão no cenário social, sendo utilizadas para que as pessoas resolvam várias situações de vivência, precisam estar nas escolas no que se refere à garantia da existência e manutenção de equipamentos, bem como ao seu uso qualitativo com vistas na aprendizagem dos educandos. Essas tecnologias precisam incluí-los, possibilitá-los pensar, interagir, cultivando o respeito mútuo.*

As informações construídas durante a pesquisa permitem dizer que nós, sujeitos, estamos inseridos no ciberespaço por possuímos e usarmos aparelhos tecnológicos com acesso à internet nas esferas de interações pessoais e profissionais por meio de e-mail, facebook, whatsapp, blogs. Salta aos olhos que isso acontece em diferentes ações (ler, enviar e-mail, realizar pesquisas etc), sendo que um dos sujeitos sinaliza não realizá-las comumente nas atividades educacionais que medeia.

Todos consideramos relevante o acesso a tecnologias digitais, pois estas otimizam as resoluções de nossos anseios, com ressalva à necessidade de alimentar a interação face a face, primando pelos laços humanos, muitas vezes, suprimidos em função de relacionamentos virtuais, fluídos e superficiais.

Assim, além de se dispor de mecanismos públicos que viabilizem o uso/acesso às tecnologias digitais, a autonomia dos sujeitos tem se manifestado constantemente no sentido de garantir a inclusão digital e o empoderamento facilitado por essa inclusão, independente de questões étnicas e econômicas. Em Gandu, bem pouco no infocentro e/ou, por meios próprios, os cidadãos têm investido nesse processo.

É consensual em nossas reflexões que essas tecnologias precisam estar nas escolas no que se refere à garantia da existência e manutenção de equipamentos, bem como ao seu uso qualitativo com vistas à aprendizagem dos educandos em sua inclusão, possibilitando-os pensar, interagir e a cultivar o respeito mútuo.

Vale destacar que a existência de laboratórios de informática na escola e de alguns aparelhos digitais não representam uma condição *sine qua non* para o trabalho com tecnologias nesse espaço que implica um pensar e um agir tecnológicos (próprios da vivência em um ciberespaço) e, não somente, o contato com aparelhos digitais.

É interessante notar que Lévy (2003) já trata do fato de que o ciberespaço não é uma ambiência à parte nos espaços de vivência. A cibercultura, o cibercorpo integram naturalmente esses espaços. Pode-se aqui, destacar a discussão de Canclini (1995) sobre as culturas híbridas e os poderes oblíquos. Vemos traços em nossas vivências do que é peculiar ao ciberespaço (relações por meio de internet sem o limite físico do tempo e do espaço), muitos sujeitos, por disponibilizarem dos infocentros e dos wifis públicos interagem em ambientes digitais, mas ainda há uma representação de exclusão digital, no próprio espaço escolar que não pode disponibilizar o wifi para as atividades docentes mesmo que lancemos mão de tecnologias móveis, não dependendo, tão somente, da existência e manutenção de laboratórios de informática.

No ambiente escolar, usar a tecnologia como um artefato para aprender a língua em sua versão mais aceita (por meio de postagens de resumos literários em blog, de palavras com prefixos e sufixos no facebook e usar o google, tão somente, para tradução e facilitar o treino da língua oral), não oferta ao educando uma aprendizagem significativa em que ele possa se sentir, verdadeiramente, sujeito da linguagem nas práticas sociais. Destaco como relevante, de fato, que as interações nesse cenário são produtivas quando propiciam o uso proficiente de uma língua viva, como um

Sistema dinâmico não linear, composto da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade [...] não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros (PAIVA, 2012, p. 22).

Pensar em língua nessa perspectiva transcende o domínio do código convencional, arbitrário da língua escrita. Falo, então, de língua como uma dimensão cultural, enquanto

[...] uma instância de uso e de interação, como resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente, e que, por isso mesmo, não podem estar dissociadas da cultura. Esta, por sua vez, não pode ser vista como superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social. Antes deve ser compreendida como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagirmos com outros (MENDES, 2015, p. 219).

No ciberespaço, na cibercultura (LEVY, 2000; LEMOS, 2008), a nossa interação com a linguagem, dentro e fora da escola, se fortalece quando se pensa e empreende língua como cultura, e, portanto, descongela a sua referência como um sistema inato (CHOMSKY, 1986) e/ou como uma forma externa ao sujeito a serviço da comunicação (SAUSSURE, 1973), bem peculiar à cultura do escrito (grafocêntrica) que é relevante, mas não preponderante mediante valorização expressiva do domínio de uma referência da tecnologia da língua escrita, considerada como a única “correta”.

Para Maria da Graça Almeida Silva (2004), estamos em um novo espaço em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização, da economia e da virtualidade as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. É se inserindo criticamente nessa sociedade e buscando compreender seus instrumentos e dinâmicas de mobilização e expansão que se pode apropriar e utilizar recursos e meios de interação para a emancipação humana (MONTE MÓR, 2007; PRETTO, 2011).

Vivemos em Gandu-BA, no CETEP do Baixo Sul, uma relação entre o espaço físico e o ciberespaço (LANKSEHAR e KNOBEL, 2007). Temos espaços intersticiais, fluídos, híbridos e fronteiros. Santaella (2008) se refere a esses espaços com

Bordas entre espaços físicos e digitais, compondo espaços conectados, nos quais se rompe a distinção tradicional entre espaços físicos, de um lado, e digitais, de outro. [...] Ocorre(m) quando não mais se precisa “sair” do espaço físico para entrar em contato com ambientes digitais [...] e combinam o físico e o digital num ambiente social criado pela mobilidade dos usuários conectado via aparelhos móveis de comunicação (SANTAELLA, 2008, p. 21)

Assiste-se, assim, à possibilidade de letramentos locais se tornarem globais. Para Canclini,

Uma dessas transformações de longa data, que a intervenção tecnológica torna mais patente, é a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos; os descolecionamentos e as hibridações já não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais. Ainda que muitas obras permaneçam dentro dos circuitos minoritários ou populares para que foram feitas, a tendência predominante é que todos os setores misturem seus gostos objetos de procedências antes separadas. Não quero dizer que essa circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes. Apenas afirmo que a reorganização dos cenários culturais cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre grupos (CANCLINI, 1997, p. 293).

Pelo diálogo com as discussões expostas, vejo que interagimos na sociedade tecnológica em ambientes digitais, o que precisa ser potencializado quando se pensa em oportunidade de inclusão por meio de tecnologias que não se materializam tão somente por técnicas. Com ações e reflexões produtivas, não podemos nos distanciar deles, priorizando o ensino da tecnologia da língua escrita. O ensino e aprendizagem de línguas demanda a vivência dos multiletramentos que favorece o letramento e o empoderamento dos sujeitos, o que assegura um entrelugar culturas, identidades, o protagonismo e letramentos se hibridizam e se instauram.

A figura que segue sistematiza as reflexões anteriores em aspectos que processualmente representam nossas interações em ambientes digitais:

Figura 16: A interação dos sujeitos no contexto das tecnologias digitais.



Fonte: Questionário aplicado na etnografia e na autoetnografia/ julho 2016.

As discussões sobre as interações dos sujeitos na sociedade tecnológica digital permitem a compreensão de que há um rompimento da distinção tradicional entre espaços físicos, de um lado, e digitais, de outro (SANTAELLA, 2008), depreendendo-se que o ciberespaço não é uma ambiência a parte nos espaços de vivência. (LÉVY, 2003) Uma dessas transformações de longa data, que a intervenção tecnológica torna mais patente, é a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos. (CANCLINI, 1997, p. 293)

Destaca-se aqui que tecnologias interferem diretamente nas experiências que temos; há uma relação eu-tecnologia-mundo (CUPANI, 2016) e, assim, interagimos por meio da tecnologia do signo, do poder, de produção e do corpo (FOUCAULT, 1995).

Podemos dizer, então, que um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais constitui um traço que nos caracteriza. Refiro-me mais precisamente ao fato de sermos sujeitos da sociedade tecnológica digital, em atividades pessoais e profissionais, embora ainda haja necessidade de investimentos, numa perspectiva da equidade, na inclusão nesse contexto, sem desconsiderar o pensar e o agir humanos. Na escola, as interações no contexto digital têm estado mais próximas das atividades docentes o que integra, em potencial, o educando como protagonista desse processo. Daí, entendermos a relevância da efetividade do ensino de línguas em ambientes digitais com fins na vivência dos multiletramentos.

7.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A despeito do resultado que emergiu da análise das informações construídas na pesquisa, apreciei o nosso processo de formação inicial e continuada como possibilidade de se implementar os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Considerei, para tanto, a triangulação das respostas constantes no questionário, na entrevista e nos registros de nossa participação em

cursos de formação, mais precisamente no CATE, para o trabalho docente com tecnologias educacionais. O quadro que segue sistematiza esse processo.

Quadro nº 04 - Formação Docente e o Ensino e Aprendizagem de Línguas por meio de tecnologias digitais.

ASPECTOS CONSIDERADOS	OSWALDO	LINDAURA	MANOELA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	- Graduação em Letras	- Graduação em Letras e em Enfermagem - Especialização: Educação e Saúde - Mestrado em Educação	- Graduação em Letras - Especialização: Letras e Educação - Mestrado: Letras - Doutorado: Letras (em curso)
O LUGAR DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE / PARTICIPAÇÃO NO CATE	- Tecnologias – incipientes na formação (autonomia, autodidatismo) - Não concluída	- Tecnologias – incipientes na formação (autonomia, autodidatismo) - Concluída, destacando a importância do curso e a necessidade de este ser mais prático.	- Tecnologias (Mídias na Educação; Estudo de Blogs pedagógicos) - Concluída - Aprimoramentos de saberes e fazeres quanto ao uso de tecnologias digitais numa abordagem transdisciplinar.
CONQUISTAS COM A PESQUISA-FORMAÇÃO	- Reflexões sobre o lugar das tecnologias digitais no fazer pedagógico. - Percepção do fomento ao trabalho com tecnologias digitais dado pelos documentos curriculares. - Conhecimento de outras possibilidades de trabalho com tecnologias com base nos multiletramentos.	- Reflexões sobre o lugar das tecnologias digitais no fazer pedagógico. - Percepção do fomento ao trabalho com tecnologias digitais dado pelos documentos curriculares. - Conhecimento de outras possibilidades de trabalho com tecnologias com base nos multiletramentos.	- Reflexões sobre o lugar das tecnologias digitais no fazer pedagógico. - Percepção do fomento ao trabalho com tecnologias digitais dado pelos documentos curriculares. - Conhecimento de outras possibilidades de trabalho com tecnologias com base nos multiletramentos.

Fonte: Elaboração Própria

As respostas que integram o questionário de pesquisa evidenciam que temos uma significativa experiência na docência. Eu e Lindaura somos licenciadas em Letras Vernáculas, especialistas e mestras. Oswaldo é licenciado em Letras com Inglês há mais de 10 anos.

É interessante destacar que, durante a licenciatura, não fizemos disciplinas, nem cursos que contemplassem o ensino de línguas com tecnologias digitais. Oswaldo ressaltou que *“a universidade ensina tudo, menos a dar aulas”*, ou seja, o professor em sua formação não tem autonomia para construir uma identidade profissional a partir da mediação no processo de ensino e aprendizagem. Lindaura referenciou a sua participação em um curso de extensão sobre o uso de retroprojeto (uso

instrumental e mecânico da tecnologia) e ressaltou que, ainda que não tenha feito uma especialização sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, precisou se “letrar digitalmente” para responder as solicitações de alguns cursos de pós-graduação que fez.

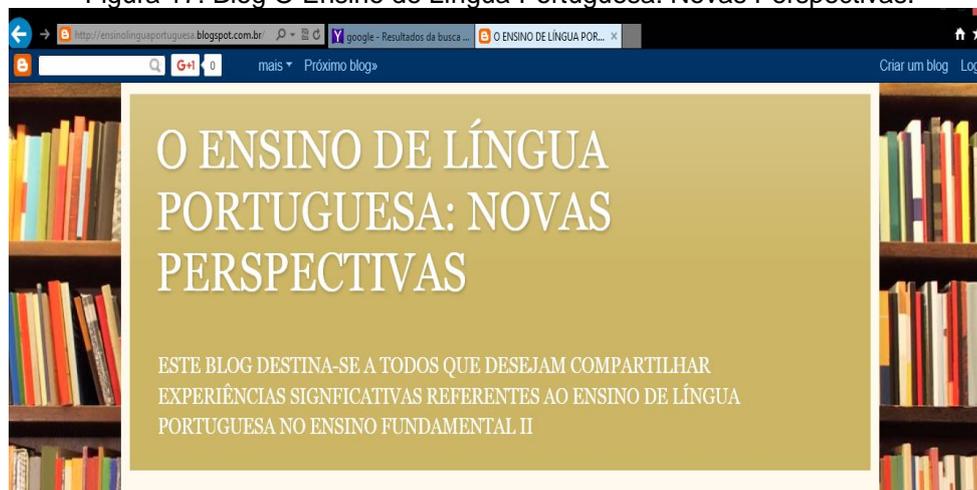
Tenho me engajado no trabalho de pesquisa com ensino de línguas e tecnologias digitais, em especial, quando fiz uma especialização em Mídias na Educação (o produto final desse investimento acadêmico e profissional foi uma monografia sobre O Trabalho com Blog nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II) e o Mestrado em Letras – Linguagens e suas Representações (a dissertação produzida nesse curso teve como objeto de estudo Os (Des)encontros entre as OCEM1 e o Trabalho com Blog em Práticas Textuais). Atualmente, curso o Doutorado em Língua e Cultura durante o qual tenho investido na pesquisa em questão.

O Curso em Mídias na Educação²⁵ suscitou a percepção de meu pertencimento à sociedade tecnológica digital e ofereceu-me oportunidades para o conhecimento de peculiaridades dessa sociedade, bem como de articular a práxis a esse cenário, tendo acesso a sugestões de trabalhos didáticos no ambiente digital (como a escrita colaborativa, o uso de hiperlinks, vídeos, músicas próprias da internet etc) e produzindo um blog educacional (Figura 17) para socializar atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa, a exemplo de jogos digitais com o JClic²⁶ (Figura 18).

²⁵ Segundo o site da UESB virtual/ Programa Mídias na Educação, <http://www.uabuesb.com.br/cursos/programa-midias-na-educacao>, acesso em 20/08/2016, esse curso integrou um programa modular – organizado em ciclo básico (120 horas), intermediário (60 horas) e avançado/especialização (180 horas) - e a distância, dedicado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, intencionando atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas, garantindo aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de cinco mídias básicas: material impresso, TV, vídeo, rádio e informática.

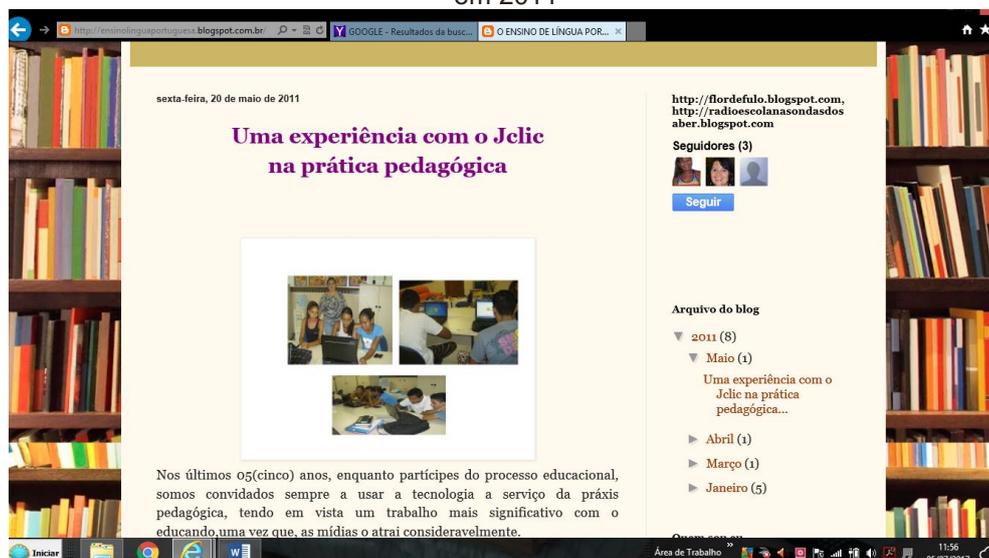
²⁶ O JClic é uma ferramenta para criação das atividades didáticas as quais são criadas a partir de pré-formatos como quebra-cabeças, jogos da memória, de completar e relacionar palavras e figuras, entre outros, inserindo-se conteúdos que se considerar necessários. Pode-se criar sequência de atividades, com a possibilidade de configuração de ordem, tempo, contagem de erros e geração de relatório. In. <http://classe.geness.ufsc.br/index.php/JClic>. Acesso em 05 de julho de 2017.

Figura 17: Blog O Ensino de Língua Portuguesa: Novas Perspectivas.



Fonte: <http://ensinolinguaportuguesa.blogspot.com.br>. Acesso em 01.07.2017

Figura 18: Atividade com o Jclic, tarefa do curso Mídias na Educação realizada com os educandos em 2011



Fonte: <http://ensinolinguaportuguesa.blogspot.com.br>. Acesso em 01.07.2017

No módulo de estudo Multimídia, entre outros oferecidos no curso, pude conhecer um software educacional, o Jclic, grande parceiro da proposta curricular de Língua Portuguesa, no sentido de problematizar, sistematizar, retroalimentar conhecimentos em construção. Em minha prática, o Jclic permitiu a criação de jogos relacionados à ortografia e à literatura. Ou seja, após ter trabalhado na turma

de 1º ano do Ensino Médio, do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul, com o Livro de Literatura *As Vítimas Algozes* de Joaquim Manuel de Macedo, e precisar sistematizar nomes e perfis de personagens, bem como mediar um trabalho mais produtivo com algumas dificuldades ortográficas, criei 03 (três) atividades – o caça-palavras, associações complexas e o sopa de letras – que solicitaram dos educandos lembrar dos nomes dos personagens da obra, bem como analisar questões que problematizavam o uso de algumas ortografias irregulares, a exemplo do s, r, c, l em alguns contextos linguísticos.

Num registro autoetnográfico, é significativo expressar que o curso Mídias na Educação propiciou conhecimentos relevantes para minha formação profissional no que se refere à sociedade tecnológica, a interação com a web 2.0, o trabalho colaborativo, o conhecimento de recursos, objetos e conteúdos digitais. Em relação à vivência prática, a partir da transposição das sugestões do curso, no caso, com a experiência do JClic, há percepção de que propostas de trabalho com a tecnologia digital se configuraram como um pretexto para se ensinar a forma e a estrutura da língua (aspectos do sistema da língua escrita) com ênfase no letramento autônomo. Vale salientar que a cultura do escrito ou a cultura da língua escrita (GALVÃO, In MARINHO e CARVALHO, 2010) não pode se sobrepor - enquanto um lugar simbólico e material que ocupa em dada comunidade - a outras manifestações de linguagem.

A pesquisa-formação continuou sendo implementada no Mestrado que fiz em Letras, Linguagens e suas Tecnologias. Por meio da reflexividade, fazendo uma alusão a Schon (1992) e Zeichner (1992), essa vivência me oportunizou repensar e redimensionar saberes e fazeres, a partir da análise de blogs utilizados por professores para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Nesse momento, comecei a compreender melhor sobre a necessidade de investir em práticas de multiletramentos que integram o trabalho com dimensões para a construção e recepção do sentido do texto, a leitura e o letramento críticos (OCEM, 2006), o hipertexto e a multimodalidade. A abordagem que farei na seção 7.4 (Multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais) exemplificará melhor essa discussão, tratando de trabalhos pedagógicos que realizei com blogs e com o facebook, em 2012 e 2013, no CETEP do Baixo Sul.

Vale aqui ressaltar que Oswaldo, Lindaura e eu participamos do CATE, com variação quanto à permanência nessa formação, porque o docente de Língua Inglesa não a concluiu. *“...comecei o curso, mas não gostei da proposta falarmos de várias sugestões as quais não podemos praticar devido a limitações na estrutura da escola só invisto em algo que seja possível realizar”*, disse Oswaldo em entrevista em agosto de 2016.

A fala de Oswaldo me permitiu fazer algumas inferências. Por um lado, às vezes, as propostas de formação para docentes são sobremaneira informacionais e instrumentais, ou seja, oferecem momentos de leituras, embasamentos teóricos (no CATE, por exemplo, sempre de início, precisávamos fazer leituras e registros em fóruns sobre tecnologias, currículo escolar, avaliação da aprendizagem, material didático para o trabalho com conteúdo digital, entre outros) e algumas sugestões práticas que, num curto espaço de tempo e diante da infraestrutura com a qual o docente conta -, não se vislumbra a efetividade de ementas dessas propostas. Por outro lado, é preciso lembrar que um curso de formação continuada não é um espaço reservado à oferta de receitas didáticas ou de facilitações pedagógicas. Vejo como um espaço oportuno para a vivência da reflexão-ação-reflexão (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1992) e de possíveis transposições didáticas, a depender do contexto e dos sujeitos com os quais lidados.

Eu e Lindaura destacamos que o curso foi necessário, por ter oportunizado o aprimoramento em nossas atividades docentes no âmbito do trabalho com tecnologias digitais. Ressaltamos:

Lindaura: O CATE está aprovado. Deveria ter uma estrutura com maior carga horária prática [...] O ambiente web educação da Bahia, que tivemos acesso no CATE, é uma riqueza. Precisaria de mais tempo para explorá-lo. Antes do curso, usava 20 por cento de tecnologias digitais em minhas aulas; depois, 40 por cento[...] Faço críticas ao Tablet Educacional, e as TVs Pendrives. Não recebemos orientações efetivas para o trabalho com esses recursos, além de o tablet, está com defeito. (Entrevista, agosto de 2016)

Manoela: O Curso foi bom. Tratou do trabalho com tecnologias educacionais numa perspectiva transdisciplinar porque pensamos, especificamente na tecnologia educacional, mas refletimos sobre currículo, avaliação, educação inclusiva, memória. Confirmamos o potencial desse trabalho para a contextualização e motivação da práxis. Entendemos melhor sobre ética ao ter contato com o conteúdo digital. Conheci a web educação da Bahia, um ambiente virtual com várias sugestões sobre como lidar com as tecnologias na sala de aula e com propostas de sequências didáticas para o trabalho com os diferentes componentes curriculares. (Entrevista, agosto de 2016)

Lindaura mensurou o avanço profissional no que tange ao uso de tecnologias em suas aulas. Em outros trechos da entrevista, compreendemos com mais precisão o porquê desse avanço, visto que a docente passou a solicitar mais que os educandos pesquisassem informações em sites utilizando os aparelhos móveis particulares - em especial, para embasarem o desenvolvimento da argumentação na produção de textos -, selecionassem canções que exemplificassem as figuras de linguagem e postassem resultados de atividades no facebook etc. Reiteramos a percepção de que a tecnologia digital funciona como um recurso a serviço do aperfeiçoamento de práticas educacionais que contemplam a cultura da língua escrita.

Por outro lado, a professora sinalizou ainda um desapontamento quanto aos tablets educacionais entregues aos professores e à TV Pendrive que não têm servido nem como um artefato facilitador de um ensino de línguas mais significativo. Essas ações fizeram parte de outro investimento de ações públicas estaduais para oferecer ao docente condições de trabalho com tecnologias digitais no contexto educacional.

Não trouxe um trecho da fala de Oswaldo sobre o curso e a justificativa de sua desistência para esse espaço como fizera antes, mas considero pertinente ressaltar que a autenticidade desse profissional é uma representação de atuação crítica do docente quando não se coloca à disposição para participar de um curso que, segundo ele, não trouxe contribuições efetivas para o trabalho prático com o ensino de língua inglesa por meio de tecnologias digitais, nem se configurou como uma obrigação a ser cumprida para apenas se receber um abono no salário. O professor destaca que prefere lançar mão do autodidatismo para empreender as ações pedagógicas em prol da aprendizagem significativa dos educandos do que aguardar uma formação inicial elementar, por parte da universidade, para a docência ou o fomento de um curso, sem a devida condição estrutural na escola para praticá-lo.

Como pontuei antes, no processo de autoformação e de pesquisa-formação (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1992), para os quais os docentes se disponibilizarem,

a compreensão da autonomia docente para planejar, efetivar e implementar práticas docentes é um investimento necessário.

Nem todos os cursos oferecidos para a formação docente favorecem a efetividade do trabalho em sala de aula por meio do uso de tecnologias educacionais (o currículo do curso, o material didático utilizado, a disponibilidade e a expectativa do docente podem propiciar ou não esse objetivo). Contudo, a oferta de cursos é positiva, quando se compreende a necessidade de se investir em formação continuada. Com ela, é possível que sejamos despertados para o conhecimento do objeto, avaliação de sua pertinência e possibilidades de transcendência para a prática pedagógica. Daí, falarmos no cultivo da profissionalidade docente (TARDIFF, 2002; NÓVOA, 1997). Nesse sentido, fui motivada pelo curso Mídias na Educação. Lindaura também destaca a contribuição do curso para implementar práticas docentes integrando tecnologias digitais.

Algumas de nossas falas na entrevista favorecem uma apreciação do CATE quanto ao aprimoramento de nossos saberes e fazeres para o trabalho com tecnologias digitais no ensino de línguas. Tomo como referência a minha e a participação de Lindaura - no ambiente virtual (AVATE), quando interagimos com o componente curricular: Produção Colaborativa e Compartilhamento de Material Didático-Pedagógico com uso de Conteúdos Digitais²⁷. Não posso fazer referência a Oswaldo porque ele não participou das atividades lançadas nesse módulo. A proposta desse componente dialogou com a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTIZIS, 2000, 2008, 2012; ROJO, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015), visto que sugeriu ambientes pedagógicos e atividades que contemplam o trato com as múltiplas linguagens, bem como com a diversidade cultural.

Podemos dizer isso porque as propostas de atividades sugeridas por esse componente têm no cerne que, "A sociedade do século XXI requer indivíduos

²⁷ Essa disciplina teve como objetivo o uso de conteúdos digitais, promovendo a compreensão do papel da colaboração no ciberespaço e sua influência nos processos educacionais contemporâneos, além de desenvolver conhecimentos e habilidades para seleção, produção e compartilhamento de materiais didáticos digitais. Informação disponível em <https://pt.scribd.com/document/268200316/Producao-Colaborativa-e-Compartilhamento-de-Material-Didatico-pedagogico-Com-Uso-de-Conteudos-Digitais-Sala-14>. Acesso em julho de 2016.

criativos, empreendedores, críticos, competentes com o mundo digital, com altas habilidades sociais e que se adaptem a ambientes de trabalho diversificado" (TELEFÔNICA, 2014). O papel transformador da educação pode promover isso.

O professor precisa se sentir mais preparado para pesquisar, utilizar, produzir e compartilhar ideias e produtos educativos mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. É consensual que não interessa apenas inserir as tecnologias digitais no contexto escolar - primeira dimensão da inclusão digital -, e no caso de ensino de línguas, como pretexto para se ensinar a forma, a estrutura da língua. Precisamos empreender outras estratégias pedagógicas, concebendo as TIC, como ambiência cultural dos estudantes e professores, em ambientes em que vivenciamos eventos situados de letramentos.

A nossa interação no AVATE - Ambiente Virtual de Tecnologias Educacionais –, no componente acima referenciado, evidencia peculiaridades da formação numa performance crescente por parte dos sujeitos quanto a saberes e fazeres referentes ao uso de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa.

Em uma das atividades, Lindaura e Manoela pontuaram:

Re: AV2 - FÓRUM - por LINDAURA - CATE-D5S7-G15 - sábado, 13 junho 2015, 16:42

(...) acredito que as redes digitais propiciam o surgimento de novas ideias. Faço uso em minha prática pedagógica de tecnologias, internet, redes sociais uso também o celular-smartphone, companheiro inseparável dos alunos. Percebi que, os estudantes ficavam com fone no ouvido, ouvindo música o tempo todo ou nas redes sociais. Então, tive a ideia de aproveitar isto de alguma forma. Após trabalhar em língua portuguesa com o conteúdo Figuras de Linguagem, solicitei dos mesmos em grupos, que pesquisassem na rede e/ou ouvissem músicas em seu aparelho celular e do próprio repertório escolhessem trecho com figuras de linguagem, para depois explicar, socializando com os colegas. O resultado foi surpreendente! Logo conseguiram um violão, foi uma das minhas melhores aulas! Este é um simples exemplo, pois, a todo momento as pessoas estão se conectando, pesquisando, discutindo, trocando informações e interagindo de alguma forma.

Re: AV2 - FÓRUM - por MANOELA - CATE-D5S7-G15 - sexta, 12 junho 2015, 20:53

As nossas interações, com o advento das tecnologias virtuais, não são estabelecidas apenas com a cultura da linguagem oral e tipográfica. Temos conseguido atravessar fronteiras virtualmente e quando isso é efetivado numa perspectiva qualitativa, conseguimos construir e mediar a construção de muitas ideias inovadoras. Quantas vezes, meus alunos, por exemplo, conseguem ilustrar o tratamento literário e cultural, histórico, geográfico de um livro de literatura editando cenas, imagens da obra com o apoio das tecnologias virtuais? Muitas. E isso os integra, de forma mais significativa, contextualizada, ao objeto de estudo. (...)

Fonte: Resposta de Lindaura e Manoela ao AV2 – Fórum do CATE em junho de 2015.

Demos esses retornos – Lindaura e eu, respectivamente - quando precisamos responder se as redes digitais potencializavam o surgimento de ideias inovadoras e como teorias (a socioconstrutivista e a conectivista) favorecem processos educacionais baseados nas Tecnologias da Informação e da Comunicação?

No artigo *Das TIC às TAC* de Juana Maria Sancho Gil (2008), a autora trata da importância de se converter tecnologia da comunicação e informação em tecnologia da aprendizagem e do conhecimento o que demanda formação permanente inicial e continuada. Isso implica que o educador não deve ter a sua disposição, tão somente, aspectos infraestruturais que facilitem a vivência do seu saber e fazer docentes ou ainda participar de formações que condicionem seu pensar e agir no processo pedagógico. Segundo a autora, para converter as TIC nas TAC, devemos levar em conta a cultura existente, as práticas estabelecidas, os sistemas de sentido comum, as relações de poder, as concepções de ensino e aprendizagem.

É interessante destacar que concordamos com a importância dessas tecnologias digitais na educação (conforme expressamos no questionário e na entrevista) por contextualizarem e inovarem a ação docente (“...redes digitais propiciam o surgimento de novas ideias” - Lindaura, em entrevista, agosto de 2016); “...temos conseguido atravessar fronteiras virtualmente e [...], conseguimos [...] mediar a construção de muitas ideias inovadoras” (Manoela em entrevista, agosto de 2016) E, assim, fazeres, para o ensino da língua se renovam, com a seleção de canções no celular para ilustrar figuras de linguagem e a edição de vídeos para contextualizar a obra literária, por exemplo, mesmo que a ênfase esteja na aprendizagem da tecnologia da língua escrita – no investimento na dimensão linguística e textual de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006) - em eventos em que se percebe a interface entre letramentos literário, escolar, digital, autônomo. Vivenciamos, por vezes, um ensino sobre a língua e não a língua (LEFFA, 2016). Não são prioridades aspectos da identidade, da cultura, do engajamento do ser em práticas de interação crítica por meio da linguagem. (MENDES, 2010; PAIVA, 2012; ROJO, 2013)

Numa outra experiência, solicitada pelo CATE, eu e Lindaura refletimos sobre a importância da relação com *outro* – à luz de Bakhtin (1997) e de Vygotsky (1987) –

por meio da colaboração entre os sujeitos nas atividades educacionais. Mais precisamente, deveríamos responder: se as atividades pedagógicas levavam em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos; se estavam centradas na organização curricular formal; como os canais de comunicação se articulavam na interação entre os sujeitos na escola; se existiam atividades de socialização motivadoras que foram realizadas em grupo na escola; com que frequência eram usadas as tecnologias digitais; que nota era possível atribuir à colaboração nas turmas. Então, sobre isso, abordamos:

Re: AA1: ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM - por LINDAURA CATE-D5S7-G15 - domingo, 14 junho 2015.

[...]Utilizo frequentemente em minhas aulas o data show, computador e aparelho celular (smartphone), peço que pesquisem conteúdos em sites e utilizo aplicativos e redes sociais como ferramenta de trabalho (ex. deixo uma questão no facebook, para que eles reflitam e comentem. Percebo que o grau de colaboração dos estudantes é 8, pois com todo avanço tecnológico, estamos sempre procurando novas formas de trabalhar com os "nativos digitais".

[...]Destaco a necessidade de as escolas serem mais estruturadas para termos possibilidades reais de uso das tecnologias. Um curso sem possibilidade prática não tão significativo. (Em AA2, S2 faz essa observação em diálogo no ambiente virtual com outra colega)

Re: AA1: ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM - por MANOELA - CATE-D5S7-G15 - sexta, 12 junho 2015.

[...] Em sala, temos empreendido a mediação do processo ensino e aprendizagem, utilizando alguns desses canais como livro didático, recursos audiovisuais, as redes sociais, a exemplo de facebook da turma, de grupos nos whatsapp, dos celulares. É mais como entre as turmas, utilizar as redes sociais acessada pelos celulares. Na escola, conta-se também com a rádio, com o blog, com a biblioteca, laboratório de informática e auditório.[...] O uso das tecnologias digitais em minha ação didática tem acontecido numa frequência regular, pois ainda estou me familiarizando com possibilidades pedagógicas, em nível teórico e prático, referentes a esse uso e a infraestrutura escolar, nem sempre, o facilita. Nesse sentido, é comum solicitar aos alunos consultas a sites, com propostas de webquests, ter o facebook da turma, grupos no whatsapp para provermos atividades pedagógicas. Avalio com a nota 5. Em muitas atividades de grupo, mediadas por mim, oriento a colaboração. Mas de forma autônoma, isso ainda é incipiente na ação dos educandos. Copia-se muito do caderno do colega, da internet. Não se tem a cultura de ampliar conhecimentos com o outro e entender que também poderá propiciar o crescimento desse outro. Precisamos pedagogicamente investir mais nessa possibilidade.

[...] Disponibilizamos de fortes aliados para isso como os repositórios educacionais. Tenho acesso, ainda pouco, a eles para buscar, em especial, vídeos que contextualizem discussões literárias, produções de argumentos para o trabalho com a dissertação, sem problemas com o reuso, mas tendo cuidado de manter a fonte em função dos direitos autorais. (Recorte de uma resposta dada a AA2 sobre a colaboração e o uso de repositórios de recursos educacionais abertos na web)

Fonte: Respostas de Lindaaura e Manoela à AA1 – CATE em junho de 2015.

É interessante observar, nas passagens anteriores, que recursos tecnológicos digitais têm sido usados no ensino de línguas (o que também discuti na análise do questionário e da entrevista). A colaboração é fomentada com o registro de respostas a perguntas que Lindaura posta no facebook, mas não se materializa em comentários dos sujeitos ou em outras propostas de produção de texto. Há orientações iniciais para o trabalho com a autonomia do sujeito, com a pesquisa construtiva por meio das propostas de trabalho com a “webquest”, por exemplo. Porém, ainda é preciso retroalimentar saberes e fazeres sobre a vivência de eventos de letramento em que a colaboração, o uso da multimodalidade, do hipertexto e de interações críticas com a linguagem sejam proficientes. Há muita cópia, como resposta à solicitação da pesquisa. A pesquisa em sites para a produção da dissertação, o uso de vídeos a fim de ilustrar o conteúdo literário estão à serviço da supremacia de um letramento em seu modelo autônomo (STREET, 1982 e 2010).

A expressão autônomo está, segundo Kleiman (2003), relacionada ao fato de a escrita ser entendida como um produto completo em si mesmo cuja interpretação não prescinde do contexto de sua produção.

[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto), reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 2003, p. 22)

Nesse sentido, torna-se imprescindível, no trabalho com tecnologias educacionais, a efetividade, não de um letramento social voltado à ascensão econômica do sujeito (KLEIMAN, 2003), mas

[...] como um conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo que tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam (cf. KLEIMAN, 1995). Dessa forma, o conceito de letramento não se limita à ideia de “estado de quem sabe ler e escrever”, nem se permite transformar em adjetivo para designar o “ser letrado”, como se permite designar o “ser alfabetizado”, com base no conceito de alfabetização. (SILVA, 2013, p. 283)

Em um outro fórum, as leituras e atividades motivadoras continuaram sendo influências significativas a nossa formação quanto ao uso proficiente das tecnologias educacionais. É interessante notar que, usando o princípio da reflexividade (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1992), reconhecemos limitações em nossa formação e condição de trabalho para uso dessas tecnologias. Lindaura e eu evidenciamos, a partir da tomada de consciência de si e do outro:

Re: AV6 : FÓRUM - até 22/06 por LINDAURA- CATE- D5S7-G15 - segunda, 22 junho 2015, 21:05

Parte significativa dos professores tiveram sua formação baseada em regras. O que em parte dificulta o exercício de uma gestão e/ou prática pedagógica democrática. Neste sentido, vivenciado uma era totalmente técnico-científica, são inúmeros os desafios para o docente praticar a inclusão digital ou até mesmo se sentir pertencente às exigências da contemporaneidade. Desta forma, os principais gargalos são: o uso do livro didático como fonte principal de conhecimento, falta de qualificação profissional, condições de trabalho inadequadas, número restrito de equipamentos tecnológicos dentre outros. (...)

Re: AV6 : FÓRUM - até 22/06 por MANOELA - CATE- D5S7-G15 - sábado, 20 junho 2015, 21:39

A tendência nas escolas contemporâneas é a interação crescente dos sujeitos da práxis com as tecnologias digitais. Isso implica em ganhos quando o potencial dessas tecnologias favorece a aprendizagem construtiva, por meio da pesquisa autônoma, da colaboração, da construção do conhecimento contextualizado e facilitado pelas múltiplas linguagens. Mas, se o educador ainda mantiver o paradigma de entender o ato de educar numa perspectiva verticalizada, tendo o aluno como passivo, como um objeto, a tecnologia constituirá apenas um aparato novo em função de práticas pedagógicas tradicionais. Os educandos precisam ser incentivados a desenvolver competências e habilidades que os distanciem do plágio e os aproximem de informações necessárias à resolução e problemas e da construção de conhecimentos na condição de autor, sendo ético.

Fonte: Respostas de Lindaura e Manoela ao AV6 – CATE em junho de 2015.

A formação continuada seguiu seu curso, e saberes e fazeres sobre o uso de tecnologias educacionais nas atividades docentes foram aprimorados, quando tivemos como tarefa indicar o meio tecnológico mais adequado para produzirmos recursos educacionais, fazendo uma experimentação a partir de um tutorial no youtube ou na própria página da ferramenta/software. Lindaura citou (na AA3 em 22.06.2015) a contribuição, ao fazer pedagógico, do Portal do professor proposto pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>. Eu registrei sugestões de sites usados para baixar vídeos, canções como o www.youtube.com/watch?v=XKdxxo_4B6Q e o www.youtube.com/watch?v=YxCpz0-I9Jc. Em uma outra atividade (AA4 - CATE-

D5S7-G15 - 26 junho 2015), selecionei como exemplos de objetos de aprendizagem pertinentes ao trabalho docente (Lindaure não faz registros sobre essa solicitação):

1.Link 02: Link: <http://www.ggte.unicamp.br/e-unicamp/public/> Esse link é de um portal organizado pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) que apresenta conteúdos livres e gratuitos, de fácil acesso, produzidos pelos professores da instituição. Integra videoaulas de diferentes cursos da graduação e pós-graduação, animações e um banco com mais de mil imagens. Os conteúdos na plataforma estão separados por três editorias: e-imagens, e-animações e e-vídeos. Neles, o usuário pode buscar diferentes tipos de informação, que passam pelas áreas de exatas e tecnológicas, ciências da terra, biológicas e humanas, artes e até as profissões da saúde. Destaco nesse link, o investimento no conteúdo multimodal, bastante atrativo à construção da aprendizagem, bem como o contemplar mais áreas do conhecimento.

2.Softwares e Ferramentas Interativas para Educação

2.1 Bancos de Objetos de Aprendizagem (AO)

Abaixo, listamos alguns bancos ou repositórios online criados para compartilhamento de objetos de aprendizagem e/ou recursos educacionais abertos.

- **Ambiente Educacional Web (IAT/SEC)** - Link: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/>.
- **Software e ferramentas de Áudio Audacity** (gravação e edição de áudio) - Link: <http://sourceforge.net/projects/audacity/>.
- **Criação de Histórias em Quadrinhos (HQ) Pixton** - Link: <http://www.pixton.com/br/>.
- **Criação de Banners e botões Canva** (produção de banners, template para powerpoint, cartão de visita) - Link: <https://www.canva.com/>.
- **Apresentações interativas – Prezi** - Link: <https://prezi.com/>.
- **Criação de mapas conceituais/argumentativos Cmap Tools** (download gratuito de software) - Link: <http://cmap.ihmc.us/>.
- **Criação de wikis e documentos online - Google Drive** (Disponível na conta Google) - Link: www.google.com.br.
- **Vídeo “Simplesmente Google Docs”**
- **Criar webquest** - Link: <http://www.webquestbrasil.org/>
- **Conferências online TED (página em inglês)** - Link: <http://www.ted.com/>
- **Aprender línguas – Duolingo** - Link: <https://pt.duolingo.com/>

Em uma outra proposta, a demanda consistiu em compartilhar ideias e experiências sobre educação colaborativa, a partir do Ambiente Educacional Web, o repositório de objetos de aprendizagem do Instituto Anísio Teixeira. Assim o fiz (Lindaure não tem registro referente a essa atividade):

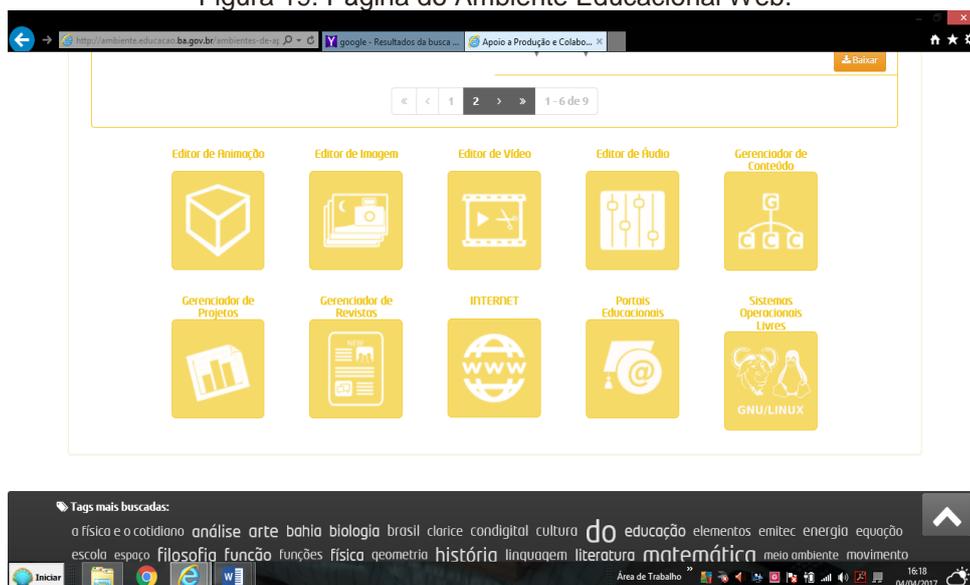
Re: AV8 - FÓRUM - até 04/07 - por MANOELA - CATE- D5S7-G15 - sexta, 26 junho 2015.

Ao estabelecer um contato mais aproximado com o Ambiente Educacional Web, vemos que é um suporte necessário à articulação entre a prática docente e as tecnologias virtuais. Trata-se de um ambiente de fácil acesso, autoinstrucional, disponível também para os alunos, apresenta hipertextos, a multimodalidade da linguagem para que se tenham disponíveis recursos, conteúdos e metodologias referentes às atividades docentes. Incentiva a autoria, a colaboração e a socialização de experiências significativas. Ressalvo o fato de não se ter assegurada a fluidez na navegação com o intuito de ter acesso a alguns conteúdos digitais. Por exemplo, nos “sites temáticos”, não consegui ter acesso à “literatura digital” e aos “mestres da literatura”. Parece demandar uma certa atualização no computador, o que nem sempre é possível na escola e, até mesmo, nos aparelhos particulares. Considero necessário destacar a relevância do objeto Apoio à Produção e à Colaboração a minha prática, pois lá disponibilizam-se, numa linguagem acessível, a possibilidade de se editar (tanto para o professor como para o educando) gravações de encenações, entrevistas, propagandas, entre outros textos. Com o Kdenlive, por exemplo, podemos reunir fotografias e imagens em movimento com inúmeras possibilidades narrativas de modo a dinamizar as aulas e tornar os conteúdos mais vivos e contextualizados. Assim, podemos trabalhar com a convergência midiática no sentido de os livros de literatura serem disponibilizados também em áudio e vídeo, tendo os educandos como personagens do enredo da narrativa. Além disso, conta-se com o VDownloader, um programa para baixar vídeos do Youtube e outros sites do gênero, com a capacidade de efetuar sua conversão na mesma hora que realiza o download, otimizando, assim, o tempo do usuário.

Fonte: Resposta de Manoela ao AV8 – CATE em junho de 2015.

Não conhecia esse ambiente. Podemos dizer que é um apoio, em potencial, ao trabalho com tecnologias educacionais conforme descrição no relato anterior. Na página ilustrada na figura 19, vemos que o ambiente favorece a edição de imagens, vídeos, animações, áudio, bem como o gerenciamento de projetos, revistas, o acesso à internet, a outros portais educacionais e a sistemas operacionais livres. Contudo, chama atenção como eu destaco a necessidade do potencial tecnológico dos objetos/recursos/conteúdos digitais na práxis, mesmo reconhecendo a relevância da contextualização, do trabalho multimodal, hipertextual no ensino de línguas.

Figura 19: Página do Ambiente Educacional Web.



Fonte: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br>. Acesso em junho de 2017.

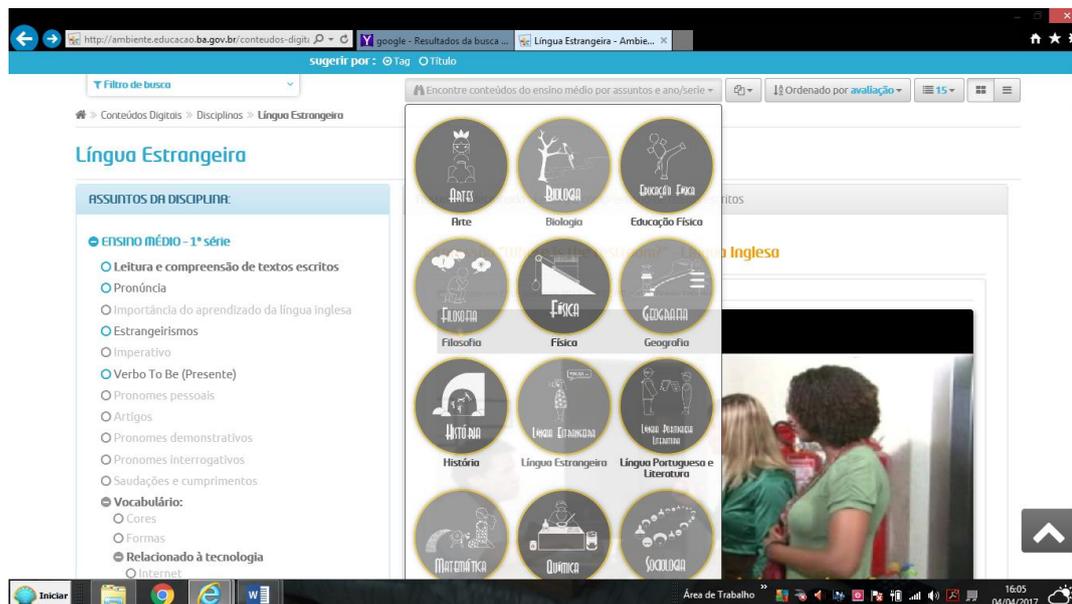
Nesse ambiente, o letramento digital encontra-se sempre à disposição do trabalho mais significativo em eventos situados também de letramento literário. Aponto a necessidade de revisão de algumas propostas que referenciam o apoio ao estudo formal da Língua Portuguesa como o estudo do Tropicalismo (Figura 20) e da Língua Inglesa, a exemplo do estudo do verbo “to be” (Figura 21). Quando analiso esses conteúdos nas páginas onde se encontram no ambiente, vejo uma reprodução de como os mesmos se apresentam, por vezes, em livros didáticos cujas propostas consistem num trabalho de apropriação da língua num viés mais estrutural.

Figura 20: Página do Ambiente Educacional Web com acesso a conteúdos digitais de Língua Portuguesa e Literatura.



Fonte: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br>. Acesso em junho de 2017.

Figura 21: Página do Ambiente Educacional Web com acesso a conteúdos digitais de Língua Estrangeira.



Fonte: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br>. Acesso em junho de 2017.

Pondera-se, no caso de Língua Inglesa, que ainda há um número reduzido de aulas, a carência de profissionais qualificados para o ensino. Para Paiva (in ARAGÃO, 2007), a formação de alguns docentes nessa área se restringe às habilidades de compreensão escrita e à lida com aspectos metalinguísticos, o que, muitas vezes, os tornam despreparados para lidar com futuros contextos e exercerem seu papel com segurança, criatividade e autonomia crítica, chegando a ser aversos às propostas de inovações da prática. Conta-se, assim, com a falta de interesse do docente “...em mudar sua prática de ensino, insistindo em continuar com o método tradicional, e [...] muitas vezes, as escolas têm dificuldades de se reorganizar para promover a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. (SANTOS, BEATO e ARAGÃO, 2012). Em algumas situações, o ambiente digital disponibilizado para a consulta do docente tem reforçado isso. Em Língua Portuguesa, também, há uma distância entre os aprendizes e situações reais de comunicação na língua-alvo mesmo num terreno tão sugestivo como os que integram as tecnologias digitais.

Para Paiva (2012), o processo de aprendizagem de línguas,

Pode acomodar elementos aparentemente opostos quanto à teoria e, ao mesmo tempo, admitir a existência de estruturas mentais inatas, responsáveis pelas condições iniciais da aprendizagem, mas também de hábitos linguísticos automáticos adquiridos pela petição, ou, como prescrevem os conexionistas pelo fortalecimento das redes neurais. Acomoda também a interação, a compreensão, o output ou lingualização, e a mediação social, sem esquecer as questões identitárias e afiliação pelo idioma à cultura que ele representa. (PAIVA, 2012, p. 21).

Penso na proficiência de um trabalho com tecnologias para que se possa instaurar multiletramentos que transcendem o trabalho com a tecnologia da técnica e envolvem a tecnologia de si, do poder, do signo (FOUCAULT, 1995), uma tecnologia que potencialize o pensar e agir humanos (CUPANI, 2016). No cenário escolar, não se trata de usar a tecnologia sobremaneira como técnica, viabilizando a aplicação de um método. No trabalho com o ensino de língua como cultura, numa visão crítica, conforme assevera a Linguística Aplicada Crítica (PENYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006), apoio-me em Kumaravadivelu (2003, 2006) por tratar de uma pedagogia pós-método, a qual privilegia as especificidades docentes e dos educandos, tendo em vista o contexto educacional, o meio sociocultural no qual se interage, as relações de poder, de dominação e identitárias que permeiam esse cenário. Entendo que a tecnologia digital pode ser em potencial um saber-fazer um ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais na perspectiva dos multiletramentos.

Mais uma vez, levantamos a pergunta que nos move no caminhar pelo bosque: como se configuram os multiletramentos em saberes e fazeres do ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais? Observa-se que quando os sujeitos vão avaliar a apropriação tecnológica, a inovação e diversificação no processo ensino aprendizagem, a preocupação consiste em ter tecnologias educacionais aliadas à metodologia do trabalho com a língua para motivar as aulas. Reitero a necessidade de se dar um tratamento mais pedagógico a essa questão por meio de formação docente, valorizar o conhecimento dos educandos, fazer uso produtivo da multissensibilidade, aspectos que estão no cerne dos multiletramentos.

Re: DIÁRIO DE BORDO - por LINDAURA - CATE-D5S7-G15 - quarta, 1 abril 2015.

Ao incorporar as TICs na prática pedagógica, nota-se mais interação dos alunos, dinamismo na metodologia e maior facilidade na absorção dos conteúdos transmitidos. Em meu contexto de trabalho, o principal gargalo é a falta de um número maior de aparelhos tecnológicos (data-show- notebook), internet em todo espaço escolar além de capacitação

prática voltada para os educadores. Acredito que uma solução viável, seria equipar as salas de aula com kits multimídia.

Re: DIÁRIO DE BORDO - por MANOELA - CATE-D5S7-G15 - sábado, 28 março 2015.

Há uma percepção expressiva de que alguns alunos têm construído mais conhecimentos fora da escola do que dentro dela. Assim, os professores precisam repensar seus saberes e fazeres, oportunizando-se participar de formações no sentido de se instrumentalizar teórico e metodologicamente quanto ao uso da tecnologia da informação na práxis. Os alunos têm valorizado e interagido mais em aulas nas quais se empreende esse uso. O currículo, nesse sentido, que norteia a ação pedagógica, precisa de uma nova configuração, pois precisamos investir no trabalho com competências e habilidades outras, com concepções de ensino e de aprendizagem, metodologias, recursos, propostas de avaliação que integrem a interação com as novas linguagens no universo multissemiótico. Então, é preciso sair do lugar do medo, do choque e solicitar à escola, que contemple no Projeto Político, nos planos de ações, a manutenção de salas de informática, a constância na disponibilização das salas de audiovisuais para o trabalho docente. Já temos acesso a esses elementos, fala-se aqui de manutenção, permanente disponibilização. Ainda sinto falta de formações que otimizem o trato pedagógico necessário ao trabalho com tecnologia no âmbito da prática educativa.

Fonte: Respostas de Lindaura e Manoela no Diário de Bordo - CATE-D5S7-G15 – março de 2015

Posso dizer que os traços de inclusão digital, fluídos, híbridos (CANCLINI, 1998), a oportunidade de protagonismo do jovem na escola (PRETTO, 2011) ao realizarem atividades em ambientes digitais, a vivência da interface entre alguns letramentos vão se somando e possibilitando um terreno fértil para se instaurar os multiletramentos. Questões culturais, ideológicas, políticas precisam ser lançadas a esse terreno de modo a se fertilizarem e fazerem germinar o conhecimento de uma língua em suas dimensões formal e crítica. Aspectos sociopragmáticos e discursivos (OCEM/2006) são relevantes nessa perspectiva, além da edição de textos, do trabalho com a multimodalidade, com o intertexto, o interdiscurso, a reflexão crítica sobre a abordagem à qual o gênero discursivo textual remete, conforme sinaliza o campo atuação referente ao trabalho com tecnologias digitais próprio da primeira versão da BNCC/2015 e 2016 e, até mesmo (numa leitura posterior para aprofundamento), o referencial sobre a cultura digital peculiar à BNCC e ao Currículo Bahia (versão 2018).

Entendendo que a (re)elaboração de Documentos Curriculares também fazem parte do processo de formação docente, inquieta-me o fato de o PP e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do CETEP do Baixo Sul usada pelas docentes de Língua Portuguesa não contemplarem o trabalho com tecnologias digitais quando

se sistematiza o quê, o para quê e como promover o processo ensino e aprendizagem de línguas. A Proposta privilegia o trabalho com a cultura do escrito, em termos de oralidade, fala, leitura e escrita, bem como integra a estética literária, segundo evidencia o recorte abaixo:

METODOLOGIA:

O trabalho em Língua Portuguesa se centrará em momentos de:

- Problematização
- Sistematização
- Reconstrução

através de atividades que, articuladas com temáticas dos cursos profissionais, contemplem

LEITURA – utilizando as estratégias (interferência, antecipação, checagem, verificação, seleção e decodificação), colaborativa, em voz alta ditada pelo professor, autônoma, programada. É necessário, em cada leitura, explorar a temática, função e intenção da linguagem, os elementos da estrutura textual, bem como trabalhar com a intertextualidade, investindo no diálogo entre autor, leitor e texto para a co-construção do sentido.

ESCRITA - em consonância com o trabalho de leitura, a prática constante de produção escrita, organizada em torno de situações que permitam lidar, em especial, com o texto dissertativo argumentativo, objetiva mediar o crescimento dos alunos escritores componentes capazes de criar textos coerentes, coesos e eficazes. Para tanto, será oportunizada ao mesmo a prática de: transcrição, reprodução, decalque e autoria.

ORALIDADE - No tocante ao trabalho com a modalidade oral, deverá ter o mesmo privilégio das atividades com a modalidade escrita, não apenas para trabalhar a capacidade de falar em geral, mas para desenvolver o domínio dos gêneros (exposição, relatório de experiências, entrevistas, debates, teatros, seminários, recitais, palestras), planejamento a fala que deverá adequar-se ao contexto de enunciação.

6. ANÁLISE LINGUÍSTICA - No processo de análise linguística, ao aluno será proposta a melhor compreensão do funcionamento da língua, percebendo as suas regularidade e irregularidades quanto à leitura, pronúncia, sequência de ideias e estruturação de um texto, ortografia, pontuação, acentuação e aspectos morfológicos, sintáticos, estilísticos e semânticos. Far-se-á, geralmente, essa análise após leituras e escritas, ou seja, no momento de refacção textual. Para aprimorar a compreensão desses aspectos, serão utilizadas atividades orais e escritas, em grupo e individual, e exemplo de jogos, brincadeiras, exercícios estruturais, dinâmicas.

(Trecho Extraído da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – elaborada em 2015 - do CETEP do Baixo Sul).

Sobre o planejamento, Oswaldo revela:

Oswaldo: Eu não faço plano, eu não faço plano porque mudo de ideia eu pego a ementa e trabalho a ementa eu preciso colocar mais tecnologia nesse contexto. (Entrevista em Agosto de 2016)

Faz parte da autenticidade de Oswaldo querer inovar, não ter um padrão de planejamento. Mas essa atividade é um norte das ações pedagógicas e refletem a construção dos saberes e fazeres docentes que são contínuos.

É preciso, então, que o processo de formação docente, seja individual (autônomo, autodidata, tendo em vista valorizar a autonomia docente) ou coletivo, considere vivências pessoais do docente, representações, retroalimento o saber técnico e a importância do planejamento, contemple outros integrantes da escola (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997), bem como que aspectos concernentes ao pensamento computacional, ao conhecimento do algoritmo e do saber usar eticamente a tecnologia digital, conforme propõe a BNCC (2015, 2016, 2018), mais precisamente na competência “Cultura Digital”, sirvam de referenciais para a implementação da proposta curricular em análise.

A vivência do que propõe o web currículo (ALMEIDA, 2014) será oportuna nesse contexto, visto que ele implica a incorporação das principais características do meio digital no desenvolvimento do currículo em favor da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre os atores do processo pedagógico de modo que uso eventual da tecnologia não é coerente, pois precisa estar integrada às atividades pedagógicas (ALMEIDA, 2014) para a efetividade dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas.

Cabe aqui ressaltar, a partir de traços etnográficos e autoetnográficos (em especial quando remonto aos nossos autorrelatos – seção 2.3 desta produção -, que a nossa atuação docente não pode ser julgada em graus de pertinência, pois a história de nossa formação como estudantes e como docentes revela, em muito, quem nos constituímos como profissionais, suscetíveis a aprimoramentos tendo em vista a perspectiva da profissionalidade docente. Nos autorrelatos, Lindaura e Oswaldo narraram e descreveram que foram alfabetizados pelo método tradicional; a primeira docente formou-se em magistério, atuando como técnica de enfermagem, o segundo, foi professor de Língua Inglesa por um período significativo sem formação na área. Eu registrei também as marcas de um ensino de língua centrado na cultura da língua escrita, no viés tradicional, desde minha formação como estudante até minha preparação inicial para a docência. No Curso de Letras, não

nos desprendemos integralmente dessa perspectiva de ensino, até porque não tínhamos no currículo componentes curriculares como Pragmática, Análise do Discurso e Linguística Aplicada Crítica. É importante, portanto, que continuemos a nos colocar à disposição para um ensino e aprendizagem de línguas mais significativo que trabalhe com a língua em sua função social integrando os multiletramentos, também em vivências didáticas no ambiente digital.

As informações discutidas e problematizadas anteriormente estão sistematizadas a seguir. Os aspectos evidenciados compõem processualmente um mesmo contexto referente as nossas interações no cenário das tecnologias digitais.

Figura 22: Formação docente para o trabalho com as tecnologias digitais.



Fonte: Questionário e entrevista aplicados na etnografia e na autoetnografia/ julho e agosto de 2016.

Docência e formação continuada são atividades inter-relacionadas que têm um início, mas não tem fim no curso do exercício da profissão. É sempre tempo de aperfeiçoarmos saberes e fazeres referentes ao ensino e aprendizagem das

Línguas Inglesa e Portuguesa. É interessante também pensar e implementar as ações pedagógicas, tendo em vista a etnografia e a autoetnografia cujas vozes e vezes decorrem da pesquisa-formação. Aqui, discutimos, nessa perspectiva, a importância de se ativar as interações por meio de ambientes digitais dada a sua dinamicidade, trazendo indicativos da relevância de um web currículo.

É oportuno, portanto, engajar-se na profissionalidade docente, alimentada pela reflexividade conforme salientam Tardif (2002), Nóvoa, (1997), Schon (1992) e Zeichner (1992).

Não menos importante é cuidar do equilíbrio no trabalho que contempla a cultura da tecnologia da língua escrita (GALVÃO, 2010), já que precisamos no ensino e aprendizagem de línguas de um equilíbrio entre o letramento autônomo e o ideológico (STREET, 2010; KLEIMAN, 2003), não se apegando a métodos (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006), mas investindo no transformar das tecnologias da informação (técnica, produção) em tecnologias da aprendizagem segundo Juana Maria Sancho Gil (2008) e, para tanto, no compromisso com a pesquisa-formação (ANDRE, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012).

A etnografia (STREET, 2010; HARRIS, 1968; WOLCOTT, 1988; SILVA e SILVA, 2015) e autoetnografia (JONES, ADAMS E ELLIS, 2013; VERSIANI, 2002), nesse processo, vão facilitando essas percepções e o redimensionamento do pensar e agir no ensino e aprendizagem de línguas.

7.3 O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: DCNEM, OCEM E BNCC.

Em mais alguns encontros do grupo de discussão, articulando etnografia e autoetnografia, em setembro e outubro de 2016, pudemos fazer uma leitura reflexiva de algumas passagens das DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), das OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio / Documento Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2006) e de versões da BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2015/2016). Para essa

reflexão, tivemos a seguinte questão motivadora: Qual o lugar das tecnologias digitais nesses documentos? O quadro que segue sistematiza o resultado do investimento no grupo de estudo.

Quadro 05: O lugar das tecnologias digitais nos documentos curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio: DCNEM, OCEM E BNCC.

ASPECTOS CONSIDERADOS	OSWALDO	LINDAURA	MANOELA
Conhecimento dos documentos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Não conhecia as DCNEM. - Ouviu falar nas OCEM e na BNCC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabia da existência das DCNEM mas não as leu ainda. - Já tinha interagido com as OCEM e ouvido falar na BNCC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecia e já tinha feito uma leitura das DCNEM. - Fez um estudo sistemático das OCEM. - Estava aprofundando a leitura da BNCC.
Percepções sobre o lugar das tecnologias digitais em documentos curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> - DCNEM tratam de tecnologias de forma ampla como um eixo da educação. - O TCC permitiu que o docente discutisse exclusão de discentes do processo de aprendizagem da língua. - Diálogo entre o que propõem as OCEM e o livro didático utilizado (letramento crítico; vivência dos multiletramentos); alunos fazem uso de hipertexto e da multimodalidade para satisfazer prazeres instantâneos. - A BNCC fomenta com mais precisão o trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - DCNEM tratam de tecnologias de forma ampla como um eixo da educação. - Ainda não trabalha plenamente com os multiletramentos; dá ênfase ao trabalho com as dimensões linguística e textual. - Destacou a importância da BNCC no sentido de viabilizar a integração entre ensino de línguas e tecnologias digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - DCNEM tratam de tecnologias de forma ampla como um eixo da educação. - As OCEM contribuíram para a compreensão da língua como cultura, bem como para a implementação do trabalho docente com o hipertexto, a multimodalidade e as dimensões discursiva, sociopragmática e cognitivo-conceitual no ensino e aprendizagem de línguas. - Destaque na Base: proposição do campo de atuação tecnologias da informação e da comunicação e das competências (comunicação e cultura digital).

Fonte: Elaboração Própria

Reunidos, estudamos, em setembro de 2016, a Resolução nº 2 do CNE/CEB de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Mais especificamente, lemos passagens do documento sobre como sinaliza a interação com tecnologias digitais no contexto escolar, com enfoque no que propõem para o Ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.

Em relação a nossa interação com esse documento, atentei para o fato de que Oswaldo não conhecia as DCNEM. A partir da nossa leitura, o professor disse que esse documento trata do trabalho com a tecnologia digital de forma “superficial”, portanto, incipiente para o cenário escolar. Isso atentando aos incisos VIII (artigo 5º) – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular e XX (artigo 15º) – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de

atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade

Lindaura informou que via o documento na escola, mas não tinha feito a leitura dele. Destaca o fato de ele já sinalizar a necessidade de trabalho com as tecnologias digitais na escola e constituir-se um norte. Mas também adverte que o documento discute isso de uma maneira muito generalizada. Eu comungo dessa abordagem dos sujeitos quanto ao tratamento generalizado das tecnologias digitais nas DCNEM.

Manifestamos uma satisfação quanto ao fato de essas diretrizes tratarem da tecnologia junto à cultura, ao trabalho e à ciência – como uma dimensão da formação humana o que dialoga com o que dizem Cupanni (2016) e Foucault (1995) sobre a necessidade de vivenciar a tecnologia para além de sua representação técnica ou enquanto um produto.

A partir de 20.10.2016, começamos a interagir com as OCEM – Documento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), atentando para o que essas orientações propõem como: o objetivo para o ensino de línguas; concepções de língua, linguagem; dimensões para a construção e recepção do sentido do texto; e o trabalho com a multisssemiose, hipertexto, multimodalidade, com a cultura glocal e questões de cidadania, inclusão e exclusão do sujeito.

Durante a apreciação dessas orientações, em especial, dos objetivos do Ensino de Língua Inglesa, Oswaldo lembrou do trabalho de conclusão de curso que fez no final da graduação, destacando que não se aprende inglês nas escolas, pois há um grande número de alunos em sala sem pré-requisitos para a aprendizagem de uma outra língua, carga horária pequena para as aulas, professores mal formados e dá-se pouca relevância a essa aprendizagem o que leva a exclusão de camadas populares e, assim, o cerceamento do sonho de muitas pessoas.

O professor de Língua Inglesa disse também que, na escola, devido à falta de estrutura e de recursos (como acesso ao wifi), não se pode contar com as tecnologias digitais para redimensionar o ensino e aprendizagem de línguas. Ainda assim, usa essas tecnologias porque um número bom de alunos tem celular com internet, ressaltando que, em espaço públicos, esse acesso é mais viável. Tenho

pensado e comprovado que, por conta disso, nos ocupamos mais na escola de um modelo autônomo de letramento, mesmo tendo a compreensão, e, agora, as OCEM fortalecem isso, da necessidade de investir também no modelo ideológico de letramento (STREAT, 1984, 2010). Oswaldo destacou também que o livro adotado “High Up” de Dias, Jucá e Faria (2013) fomenta o trabalho com questões de cidadania, de empoderamento do sujeito, de atenção ao glocal, isto porque as sequências didáticas que propõe têm como tema, por exemplo, meio ambiente, relações amorosas, educação para o trânsito, homofobia, xenofobia, contemplando fatos das relações que estabelecem, no contexto familiar, no grupo de amigos, na escola, entre outros eventos situados.

Na prática desse docente de Língua Inglesa, toda essa abordagem é sistematizada por meio do acesso ao google search, ao microfone do google tradutor na construção, tradução e ensaio de pronúncia dos textos, por exemplo, na produção da foto-história (descrita e analisada na próxima seção deste trabalho). Ele enfatiza que o empreendimento dessas atividades não se dá em função de um modismo, mas porque realmente a tecnologia ajuda o aluno a construir o conhecimento. O contato com os aparelhos, com os ambientes digitais dá aos educandos a sensação de que eles são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem por meio do domínio, construção e produção de linguagens.

Sobre as OCEM (BRASIL, 2006), Oswaldo destacou que os educandos, em suas atividades cotidianas, por meio das tecnologias digitais, usam bastante o hipertexto e a multimodalidade numa perspectiva hedonista, para satisfazer prazeres instantâneos. Mas nesse e em outros ambientes, quando precisam sistematizar o conhecimento linguístico, têm dificuldades. A intervenção docente precisa ser sempre ativa. Com isso, o professor, não quis dizer que seja subserviente à gramática.

Avalia que algumas de suas experiências docentes, utilizando o livro didático, propicia os multiletramentos, a partir do que a leitura e discussão sobre as OCEM começaram evidenciar (para ele, a abordagem sobre multiletramentos é nova, pois vai além da integração de mídias). Comenta: *“estou trabalhando isso sem saber, produzindo com os alunos o possível, o que vem da alma; o livro pensa como eu”*.

Por exemplo, em um dos capítulos do livro do 3º ano - “High Up” de Dias, Jucá e Faria (2013) -, propôs um debate em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, sobre diferentes formas de “amar”, tendo em vista, idade, cultura, classe social, orientações sexuais, cultivando o respeito mútuo. Para isso, o alunos tiveram acesso a recursos multimodais e hipertextuais que integram imagens, canções, diferentes intertextos e interdiscursos, apoio do google tradutor, sugestões de sites no próprio livro como o “<http://teenadvice.about.com/library/weekly/aa010203a.htm>” e o www.easel.ly.

Lindaura, por sua vez, salientou que não trabalha com os multiletramentos de forma plena em sua prática, caminha para isso. Destaca como relevante a mediação do trabalho com leitura que realiza, pois busca transcender a discussão sobre informações explícitas do texto (ao analisar um texto com os alunos, mediar reflexões sobre quem escreveu o texto, com que estrutura, finalidade, intenção).

Vê-se que a professora ainda dá ênfase ao trabalho com gramática normativa e com as dimensões textual e linguística na práxis. As dimensões sociopragmáticas, discursivas, cognitivo-conceituais (BRASIL, 2006) são mais efêmeras, tênues no trabalho realizado. Mesmo assim, valoriza o que é próprio do contexto, da identidade do educando (a exemplo das músicas), aprecia aspectos da cultura local (como o estudo com o eixo temático “Samba”). Mais precisamente, sentiu-se mais próxima dessa perspectiva quando mediu o trabalho com o gênero artigo de opinião. Assim, evidencia que usa tecnologias em sua práxis (precisa aprimorar esse uso), entretanto, tem a necessidade de articular mais as dimensões linguística, textual, sociopragmática, discursiva e cognitivo-conceitual no Ensino de Língua Portuguesa (às vezes, o texto é utilizado como pretexto para o estudo metalinguístico) e aprofundar o trabalho com leitura, letramento crítico e função social da escrita, refletindo sempre sobre a prática.

A leitura das OCEM me ajudou a pensar na língua como cultura e identidade (MENDES, 2010; PAIVA, 2012; MONTE MÓR e MENEZES DE SOUZA, 2006), entender melhor como trabalhar com a construção e a recepção do texto, o que é o letramento crítico e, assim, rever alguns aspectos de minha prática. Nas atividades docentes que mediei, usando o blog, isso se configurou como bem sutil,

mas quando propus algumas atividades no facebook, explorei o hipertexto, a multimodalidade, não só o aspecto linguístico e textual, mas o discursivo, o sociopragmático e o cognitivo conceitual, por meio do fomento aos comentários colaborativos.

O aprimoramento de minha performance docente resulta também da pesquisa do mestrado em que pude conhecer melhor gêneros discursivos e o seu estilo, a sua composição, a estética, a intenção, função e o que se pode explorar no trabalho com ele, nas propostas de recepção e construção do sentido do texto, lançando mão de multissemióticas, hipertextos, leitura e letramentos críticos. Considero muito oportuno que a autoetnografia, em interface com referências etnográficas (VERSIANI, 2012), me permita essa consciência e uma cobrança saudável sobre como implementar práticas de multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambiente digital.

Passamos à análise das versões BNCC (2015/2016) em novembro de 2016. Oswaldo e Lindaura revelaram que não conheciam o documento (tinham ouvido falar sobre). Para essa etapa, inicialmente, fizemos uma leitura dialogada da 1ª versão da BNCC, discutindo a concepção de língua que subjaz esse documento (língua como forma de interação entre os sujeitos) e os campos de atuação nos quais se compreende que as práticas de linguagem se realizam: práticas de vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, assim como práticas do mundo do trabalho.

Na BNCC (2015),

[...] as novas tecnologias de informação e comunicação vêm incorporadas a diferentes campos de atuação, abarcando múltiplos usos que delas fazem os jovens, reconhecendo-se a necessidade de atenção especial a esse campo como fator de inclusão no mundo digital. (BRASIL, 2015, p. 40)

Lemos e refletimos sobre os objetivos gerais do componente curricular LP na Educação Básica. Apreciamos os objetivos de aprendizagem de cada ano, conforme campo de atuação, enfatizando qual ou quais deles é ou são mais

recorrentes na prática. Atentamos com mais precisão para os referentes às práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação.

Eu e Lindaura vimos que o trabalho com Literatura nesse documento contempla uma cronologia decrescente (no 1º ano, os alunos estudam Literatura Contemporânea e no 3º, Quinhentismo). A leitura da BNCC impulsionou o pedido reiterado para que as escolas tenham infraestrutura, contemplando também a tecnologia digital. Vimos ainda a necessidade de uma revisão do Plano de Curso da escola, até mesmo, para incluir a categoria que integra as práticas culturais das tecnologias da informação e da comunicação.

Para Lindaura, o estudo da Base (principalmente, de sua primeira versão, porque a segunda investe expressivamente na análise linguística, no trabalho com a gramática normativa) norteia mais o docente para o trabalho com as tecnologias digitais no ensino. Nos outros documentos estudados, não vemos objetivos e categorias específicas para isso, como a Base apresenta.

No estudo da segunda versão da BNCC (2017), visitamos a filosofia da proposta, os objetivos por campo de atuação em cada ano do Ensino Médio e percebemos como o trato da forma da língua teve lugar de destaque. Eu e Lindaura avaliamos a proposta da segunda versão como um retrocesso por dar ênfase ao aspecto formal da língua o que se configura como uma restrição à necessidade do jovem.

Em LI, também fizemos a leitura da versão 1, discutimos o propósito do componente e de seus objetivos gerais e específicos. Percebemos um diálogo com as OCEM (BRASIL, 2006), pois é indicativo o trabalho com aprendizagem crítica da língua em interface com a cultura glocal e com a valorização da cidadania, fazendo uso de múltiplas semioses. Demos ênfase aos campos de atuação que agregam práticas: da vida cotidiana; interculturais; político-cidadãs; investigativas e mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Em contato com os objetivos dessa versão, vemos que já propõem ações, no ensino de línguas, sobre como editar textos, utilizar tradutores online (bem comum na atuação de Oswaldo), articulando elementos verbais e não-verbais, peculiar à multimodalidade, e linguagem e identidade como um de lugar pertencimento do sujeito. Oswaldo ratifica que o livro didático utilizado apoia, em muito, a vivência

desses objetivos. Reitera essas observações na análise da segunda versão da BNCC a qual indica, apenas no 2º ano, o campo de trabalho com tecnologias digitais, destacando que, no momento, é complexo trabalhar com a inserção dos sujeitos em comunidades virtuais (proposta dessa versão da base) para falar, escrever, ler em inglês porque, no ensino fundamental, os alunos não adquirem conhecimento prévio para tal. Ainda observa que a base é um documento que aproxima mais o ensino e aprendizagem de LI das tecnologias digitais.

Na interação com a BNCC, vejo que esta é um subsídio em potencial para as tecnologias digitais se integrarem mais e melhor com o ensino de línguas. A primeira versão está mais propensa a isso, trazendo objetivos que indicam estratégias para que essas tecnologias e o ensino de línguas se articulem, fomentando e/ou promovendo multiletramentos também por meio dos trabalhos em ambientes digitais.

Na condição de professora-pesquisadora, consultei a última versão da BNCC (2018) bem como o currículo Bahia (2018). Para mim, foi necessária essa consulta, pois pude atentar com mais afinco que essa versão apresenta as competências gerais que incluem a cultura digital e a comunicação. Pondero que o tratamento dado à cultura digital é bem oportuno já que há um investimento em currículos possíveis contemplarem a experiência computacional, o conhecimento dos algoritmos e a ética no uso de tecnologias digitais. Já o lugar dado aos multiletramentos precisa de redimensionamento porque faz referência a este como uma multiplicidade de linguagens, sem considerar a variedade de culturais nesse contexto como propõe a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE E KALANTZIS, 2000). Soma-se aqui as observações de ROJO (2013) que essa Pedagogia considera também a diversidade da cultura glocal no cenário da hipermodernidade.

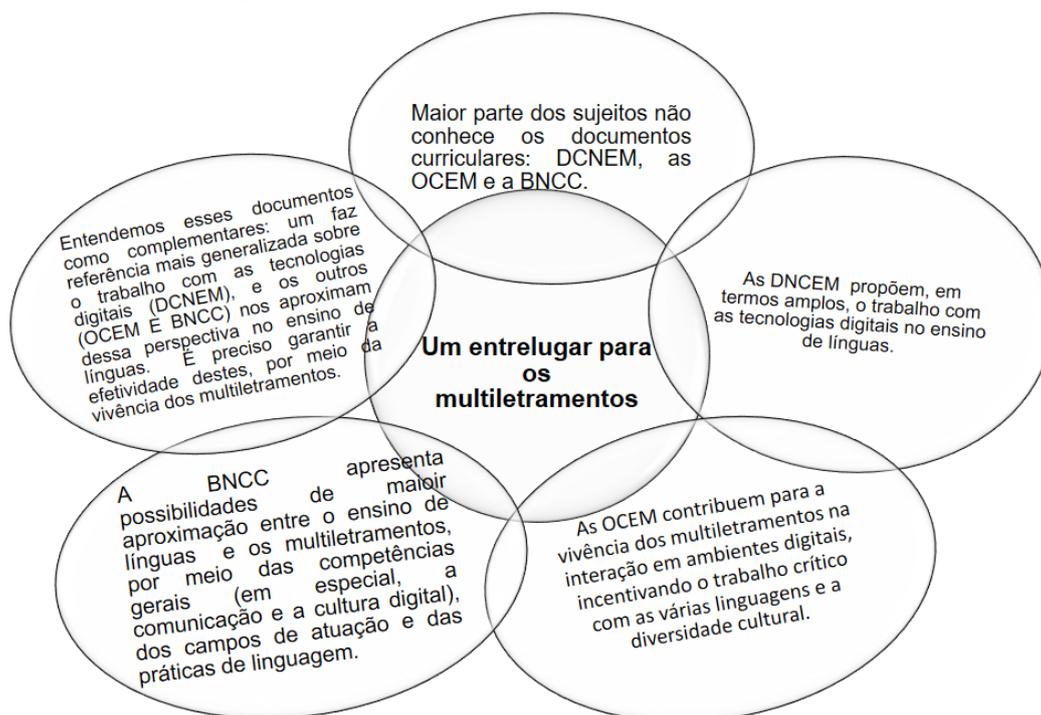
A BNCC assume um forte sentido estratégico na ação dos professores. Representa uma materialização de uma política linguística educacional que também investe na efetividade do ensino de línguas com tecnologias digitais, o que implica interações no universo multissemiótico, inclusão digital dos sujeitos, aprendizagem mais significativa no uso real da língua. Espera-se que a Base, para o Ensino Médio, seja

disponibilizada para o professor de modo que este sujeito a compreenda e possa ter, em suas orientações, um referencial para o ensino e aprendizagem de línguas.

Os documentos analisados são relevantes para o ensino de línguas como possibilidade de complementação de outros documentos curriculares resultado de uma percepção do que determinado contexto tem precisado no momento. Eles poderão ajudar o docente a pensar e a empreender um ensino de línguas sensível à formação crítica do cidadão.

Vale ressaltar que a comparação que fiz não teve como objetivo prestigiar um documento em detrimento de outro, mas entendê-los como complementares dado o objetivo e a configuração de cada um. As DCNEM fazem uma referência mais generalizada sobre o trabalho com tecnologias nas aulas; as OCEM e a BNCC nos aproximam da perspectiva desse trabalho conforme explicita a figura 23.

Figura 23: O lugar das tecnologias digitais nos documentos curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio: DCNEM, OCEM E BNCC.



Fonte: Estudo dos documentos na etnografia e na autoetnografia/setembro e outubro de 2016.

Da análise dos documentos curriculares (DCNEM, OCEM e BNCC), vê-se que houve um progressivo contemplar quanto ao tratamento dado por esses

referenciais à tecnologia digital. As DCNEM citam a tecnologia como um princípio educacional quando trata da

[...]VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes; [...] XX – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade [...] (DCNEM, 2012, p. 199).

As OCEM (Documento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) incentivam o lidar com o universo das múltiplas linguagens e da diversidade cultural o que se percebe mais precisamente quando destaca:

É necessário, além de valorizar as diferentes manifestações de linguagem, despertar emoções, senso crítico, considerar também a diversidade de ideias, culturas, singularidades e identidades, expressas em textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, os quais circulam na imprensa, rádio, televisão, internet, dentre outros. (BRASIL, 2006)

E a BNCC, por sua vez, fortalece esses dois outros aspectos somados, dando vazão ao trabalho didático com as tecnologias de modo que se possa integrar a técnica ao pensar e agir humanos com criticidade, no contexto glocal. Propõe a exploração de práticas de linguagem no universo digital, entrelaçando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas, de modo não apenas a desenvolver familiarização com esse universo, mas também a poder, gradativamente, expandir as formas de aprender e refletir sobre as realidades. (BRASIL, 2015, p. 37)

Apresenta, entre as competências gerais, a Comunicação, valorizando o uso de multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada e a Cultura Digital no sentido de se compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma criativa, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e expor protagonismo e autoria. (BRASIL, 2017)

Essa percepção, antes da pesquisa, não fora possível porque não conhecíamos com mais detalhes o que os integravam e a relevância desses documentos. Portanto, utilizá-los é oportuno tendo em vista a vivência de um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais já que

são referenciais para formação docente, organização curricular e propostas de planejamento.

7.4 MULTILETRAMENTOS NO TRABALHO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.

Para discutirmos como se configuram multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais no CETEP do Sul com mais propriedade, por meio da entrevista, da observação de aula e das análises do livro didático, do PP e da Proposta Curricular, utilizadas na pesquisa, foi possível entender melhor sobre: como se aprende a língua; de que forma são trabalhados os eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística para essa aprendizagem; que gêneros discursivos são mais comuns nas aulas; a pertinência das tecnologias digitais nesse trabalho, destacando potencialidades e facilidades destas; seu espaço nos ambientes escolares e o lugar dessas tecnologias na formação docente, no livro didático, na proposta curricular que embasa o fazer pedagógico.

O quadro que segue sistematiza a construção de dados sobre essa categoria analítica:

Quadro 06: Multiletramentos no trabalho com tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas

ASPECTOS CONSIDERADOS	OSWALDO	LINDAURA	MANOELA
O Ensino e Aprendizagem de Línguas	-Aprende-se a língua lendo, falando, ouvindo e escrevendo. -Ênfase mais o trabalho com leitura e compreensão oral (os alunos chegam à escola sem pré-requisitos). -Lança mão de diálogos a partir de conteúdos temáticos propostos pelo livro; propõe leituras e explora algumas questões gramaticais.	-Aprende-se a língua em casa e depois na escola, com acesso às normas sem desconsiderar a leitura do mundo. -A norma culta só pode ser ensinada na escola, promovendo a ascensão social e êxito no vestibular: trabalha com leituras, gramática, variação linguística, literatura: "Gosto de trabalhar a gramática o preto no branco".	-Aprende-se a língua na prática, investindo no trabalho com sua forma e as interações socioculturais do sujeito. -Invisto no trabalho com gêneros discursivos (leitura e escrita) que integra o literário e a análise linguística (com uma ênfase expressiva ainda).
Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas/ possibilidades de multiletramentos	-Investimento significativo no google search e no google tradutor (uso da tecnologia móvel/internet privada). -Mediação da foto-história e da produção do blog.	-Tira foto de conteúdos de livros com celulares; envio pelo whatsapp. -Pesquisa de músicas no celular para exemplificar as figuras de linguagem; pesquisa e postagem de palavras do léxico de determinada profissão e postagem no facebook; reprodução de o Guarani por meio do celular e postagem no youtube. -A escola precisa estar melhor estruturada (inclusão digital, importância do multimodal e do hipertexto). -Aprimoramento do trabalho com multiletramentos: SD no whatsapp.	-Uso de blog e facebook para postagem de resumos de obras literárias. -Aprimoramento do trabalho com multiletramentos: refacção do blog e do facebook; -Trabalho com <i>meme</i> no ambiente digital.

ASPECTOS CONSIDERADOS	OSWALDO	LINDAURA	MANOELA
Livro Didático, PP e Proposta Curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - O PP não faz referência ao trabalho com tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem. - Lança mão das sugestões que o livro propõe (como complementa) para o trabalho com tecnologias digitais. - Não apresentou proposta curricular de Língua Inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - O PP não faz referência ao trabalho com tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem. - Sugere que os educandos consultem sites propostos no livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> - O PP não faz referência ao trabalho com tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração Própria

Consideramos que se aprende a língua: lendo, falando, ouvindo e escrevendo (Oswaldo); inicialmente, na interação familiar, depois, na escola, num sentido mais formal, com acesso às normas da língua, sem desconsiderar a leitura de mundo (Lindaura); para mim, a partir do momento em que o educando começa a interagir com os seus semelhantes, já aprende a língua. Suas necessidades pessoais e coletivas, valores, identidades, culturas, subjetividades vão dando sentido às convenções da língua que precisa construir e compartilhar. Aprender a língua é uma prática; demanda o trabalho com a sua forma e com as interações socioculturais do sujeito.

Oswaldo não integra as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) para o ensino/aprendizagem de LI, faz uma divisão, contemplando, com maior ênfase, uma delas a cada momento da aula. Considera mais oportuno investir em leitura de textos e compreensão oral com ênfase na prática da pronúncia. Explora bastante o livro que trata de temáticas peculiares à adolescência e à cidadania. Avalia o trabalho com a escrita como pouco promissor, pois os educandos não chegam com pré-requisitos no Ensino Médio sobre a Língua Inglesa, e entende que precisa de mais aulas para dividir a turma em níveis e investir nas necessidades de aprendizagem.

Lindaura investe em práticas de leitura e interpretação de textos (contempla a leitura de mundo); em uma de nossas conversas disse que norma culta não pode ser ensinada em outro espaço, mas na escola, promovendo ascensão social e êxito no vestibular. É comum, em sua atuação, propor leituras de textos contextualizados

(referentes à área profissional, a temas atuais como o “impeachment”) e, depois, explorar conteúdos gramaticais na análise desses textos.

Nessa perspectiva, Lindaura prima pelo respeito à variação linguística, trabalha com figuras de linguagem e com escolas literárias, articulando, obra, autor, contexto literário e as interações de vivência atual. Sobre a escrita, em cada ano escolar do Ensino Médio, a ênfase é dada a uma tipologia textual, sendo o dissertativo, texto alvo dos anos finais. Em 2016, fez um trabalho sistemático com o gênero artigo de opinião por conta da participação da escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Sobre a oralidade, deixa claro, para o educando, que precisa se expressar oralmente na língua mãe e faz um trabalho sistemático em literatura, em cada bimestre, o qual integra a socialização de uma obra literária oralmente. Destaca uma interface entre esse trabalho e o eixo temático “samba”, discutindo as representações do negro em diferentes movimentos/obras literárias.

Nas aulas que medeio, reservo um espaço para o trabalho com o texto literário, momento em que exploro a contextualização (histórica, literária e atual) desse texto. Há etapas para os educandos conhecerem, em eventos situados, gêneros discursivos, próprios de uma esfera, em sua estrutura, função, tanto em práticas de leitura como de escrita. Faz parte dessa dinâmica um momento para análise linguística. Nesta, sinto que dou ênfase ao trabalho com a gramática normativa ainda que tenha me esforçado para tratar de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos da língua sempre uma perspectiva contextualizada.

No que se refere a metodologias, Oswaldo diz que trabalha com a língua, inicialmente, por meio de diálogos orais em língua portuguesa, suscitados por eixos temáticos do livro didático; em seguida, faz uma leitura em língua inglesa referente ao tema também no livro, momento em que são explorados, no coletivo, aspectos gramaticais. Solicita o uso do google para traduzir, ouvir e falar frases em inglês que contemplam o aspecto gramatical estudado.

Trabalhamos com uma variedade de gêneros discursivos, sendo mais comuns os impressos em LI e LP. Algumas questões estruturais impossibilitam o trabalho com textos digitais (em relação à LI, também sugeridos pelo livro didático em algumas

seções). Em LP, é comum sistematizar trabalhos com gêneros específicos em cada ano do Ensino Médio. Lindaura salienta que gosta de trabalhar a gramática ‘o preto no branco’, com exemplos no quadro, exemplos esses provenientes dos contextos dos educandos. Por exemplo, utilizou a música para os alunos reconhecerem figuras de linguagem, manuseando os arquivos musicais (que baixaram na internet) de seus celulares.

Nesta seção, a partir da análise das informações constantes, em especial, na transcrição das entrevistas, vemos que ainda estamos apegados à língua como forma cujo ensino perpassa por uma fragmentação (quando Oswaldo salientou que trabalha separadamente as modalidades da língua; Lindaura destacou que gosta de trabalhar a gramática “o preto no branco” e eu salientei o destaque que ainda tenho dado ao trabalho com a gramática normativa).

Conforme a BNCC (2015, 2016), o educando precisa: conviver, lúdica e criticamente, com atividades de leitura e produção de texto expressas em diversas linguagens para poder conhecer, usar e compreender essa diversidade que integra as práticas sociais de prática da língua(gem); vivenciar produções escritas, orais e imagéticas, realizando leituras e escutas de textos por meio de estratégias linguísticas, textuais e pragmáticas, tendo autonomia no contexto de situação no qual está inserido; refletir sobre usos da linguagem, conhecendo sua variação e variabilidade, bem como o funcionamento sociopragmático dos textos, as manifestações de vozes presentes neles, a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto, a configuração formal, os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer e os processos de produção de sentido.

Destaco aqui que a BNCC (2015 e 2016) propõe que, no Ensino Médio, se deve investir na compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais. Amplia-se, assim, a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas diferentes práticas sociais e aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade.

Para nós, é um fato os educandos aprenderem a língua por meio das tecnologias digitais. Utilizamos com frequência regular essas tecnologias em aula, sendo mais

comum o uso de celulares particulares com a internet. Não faz parte de nossa rotina docente o uso do laboratório de informática (usei esse espaço duas vezes para tratar de formatação de trabalho acadêmico e orientar uma pesquisa para posterior produção de texto). Para o professor de inglês, com essa possibilidade, o jovem se sente protagonista da construção de sua aprendizagem. Daí, ter o google search, o google tradutor como aliados da aula de Inglês.

Lindauro diz que complementa as abordagens de livros, solicitando que os educandos tirem fotos com os celulares de conteúdos de outros livros, enviem para os whatsapps, até mesmo de familiares, para aqueles que não têm o celular à disposição, isso para não ficarem dependentes de uma xerox. Ela também recorre a técnicas em que músicas no pendrive são essenciais, além de os educandos apresentarem seus trabalhos, usando o data show.

Entendo que o jovem aprende a língua por meio de tecnologias digitais, pois tem interagido nas redes sociais, fazendo uso de hipertextos e de recursos multimodais. Faço ressalvas ao uso de alguns ambientes em minhas aulas, a priori, como pretexto para se ensinar a língua como blogs e facebook (solicitando por exemplo, que os educandos apenas publicassem resumos de obras literárias sem a devida interatividade que lhe é peculiar, produzindo assim, mais informação do que conhecimento). O acesso que os educandos possuem aos recursos multimodais e ao hipertexto, as interações digitais síncronas, quando bem mediadas com fins pedagógicos, facilitam a construção e a recepção do sentido do texto.

Nesse processo, para aprender a língua, os alunos interagem com facebook, blogs, whatsapps, e-mails, sites, revelando-se motivados, com disposição para realizar as atividades, em especial, quando se trata de consultar o google tradutor, google search e de pesquisar músicas. Contudo, apresentam-se resistentes em pesquisas, publicações que implicam leituras mais sistematizadas (ao precisarem publicar atividades referentes ao romance de literatura ou pesquisar para, em seguida, escrever textos dissertativos). Lindauro salientou que a seleção de músicas no arquivo do celular ou baixá-las, diante da necessidade de exemplificar as figuras de linguagem, foi uma atividade produtiva, além disso, é atrativo, participar de tarefas em grupos de whatsapp. Mas, ler romances no celular ou no

computador não satisfaz. A professora de LP refletiu sobre a motivação dos educandos para o uso de tecnologias digitais, destacando que esta resulta de a escola não poder facilitar esse uso.

Lindaura também revelou sua insatisfação quanto à falta de estrutura da escola para fortalecer a inclusão digital dos docentes e discentes nesse espaço. Ela tem consciência de que as aulas poderiam ser mais produtivas com o uso das tecnologias digitais. Sessenta por cento de suas práticas têm acontecido nesse sentido. Ainda destacou que o fato de os alunos terem celular facilita a efetividade de objetivos propostos em aulas nas quais se utilizam tecnologias digitais. Contudo, a senha da internet precisa ser liberada na escola.

A professora referenciou essa situação como peculiar à exclusão digital: “*os alunos têm o aparelho, mas não têm acesso à internet*”. Os que têm acesso pagam por isso (quarenta por cento apenas). Pontuou que a efetividade das tecnologias digitais contempla, consideravelmente, outros componentes curriculares, porque o aluno aprende melhor quando lê textos, ouve informações, vê imagens sobre o tópico trabalhado. Assim, reconhece a relevância da multimodalidade na práxis (SANTAELLA, 2005; MAYER, 2001 e QUINTANA, SOUZA e PEREIRA, 2015). Sugeriu que cada sala deveria ter um kit multimídia para esse trabalho porque, geralmente, para poder utilizar tecnologia digital, o professor tem usado, quando possuem, equipamentos particulares os quais ficam sempre suscetíveis à manutenção.

Em nossas práticas, acredito que, num processo contínuo, temos vivenciado um entrelugar para as tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Isso se dá a considerar nossas vivências na cibercultura (LÉVY, 2000; LEMOS, 2009) para além da sociedade da informação (BELL, 1973) e do conhecimento (DRUCKER, 1994), a hibridez das culturas (CANCLINI, 1995) e que muitos de nossos educandos são nativos digitais. Todavia, a escola não pode se dispor ao trabalho com tecnologias, tão somente, por meio de uso de técnicas que se confundem com recursos didáticos (a exemplo de pedir aos alunos para tirarem fotos de livros e postarem em grupos; postarem resumos de livros em grupos do facebook e em blogs; usar o google para a tradução e treino da língua oral em LI, entre outros eventos). Somado

a essas considerações, reconhecer a relevância do trabalho com a multimodalidade nas situações de aula, não resolve a tensão, o conflito, o sentir-pensar-agir a língua em eventos situados.

Quando digo que há um entrelugar é porque há práticas (acredito que provenientes da nossa maturidade docente, do despertar de alguns cursos de formação como o CATE) em que o educando atua como protagonista, e o educador como mediador do processo da construção do conhecimento. Segundo Lindaura, os educandos sempre gostaram de publicar propagandas dos livros, comentar leituras interessantes como charges, intertextos. Entretanto, não atendiam bem, em termos de prazo e de qualidade, quando precisam postar resumos.

Foucault (1995), referenciado no capítulo 03 desta produção, assevera que a tecnologia possibilita produzir coisas (como poder), utilizar símbolos ou significação (enquanto signo), determina a conduta dos indivíduos (representando o poder) e permite o agir e o transformar com autonomia (tecnologia de si). Sabe-se que as vivências humanas estão passíveis de integrar essas dimensões da tecnologia. Em contextos construtivos, os quais também integram a escola, entende-se que é relevante oportunidade a interação com as tecnologias de si e enquanto signo.

Podemos até estabelecer um diálogo entre Foucault (1995) e Cupani (2016), também referenciado no capítulo 04 desta produção, visto que este ao tratar da tecnologia, numa perspectiva filosófica, não a entende como um instrumento neutro ou que tem um fim em si mesmo. Para Cupani (2016), existe uma relação eu-tecnologia-mundo. A tecnologia pode condicionar o modo de vida das pessoas ou impor condições sociais e estruturas de poder, modificando a cultura da sociedade, e, por conseguinte, a personalidade dos seus membros quando se observa supervalorização dos meios em relação aos fins, a universalização das normas técnicas, a mudança na percepção do tempo, redução do conhecimento à informação e alteração da personalidade.

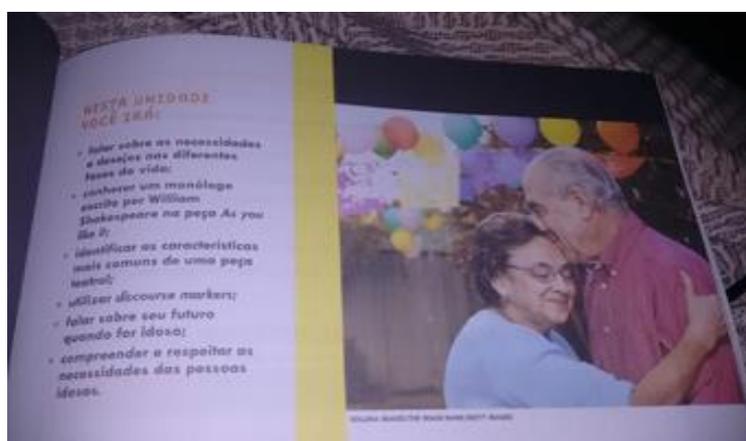
Documentos Curriculares também fortalecem um trabalho com os multiletramentos no ensino de línguas por meio das tecnologias digitais. As OCEM tratam da relevância de se usar a língua em seu universo multissemiótico. Segundo a BNCC (2015, 2016), as práticas mediadas pela tecnologia de informação e comunicação

apontam para a participação do/a estudante na experimentação e criação de novas linguagem e modos de interação social com o uso das tecnologias mais atuais. Busca-se priorizar o trabalho com leitura/escuta, produção oral/escrita em trabalho esse que estabelece vínculos que os sujeitos mantêm com os recursos tecnológicos para construir e usar o conhecimento de modo ético e responsável na comunidade.

A comunicação (que tem por base a multiplicidade de linguagens e precisa agregar a diversidade de culturas em nível global) e a cultura digital (no que se refere ao conhecimento computacional, domínio do algoritmo e o uso ético das tecnologias) retroalimentam e aprofundam o que apresentam as OCEM no sentido de aprimorar o ensino e aprendizagem de línguas.

Noto que alguns indicativos para a vivência dos multiletramentos no ensino de línguas por meio de tecnologias digitais, que constam no livro didático (“High Up” de Dias, Jucá e Faria, 2013)²⁸ contribuem para o professor de línguas implementar a prática pedagógica conforme figuras

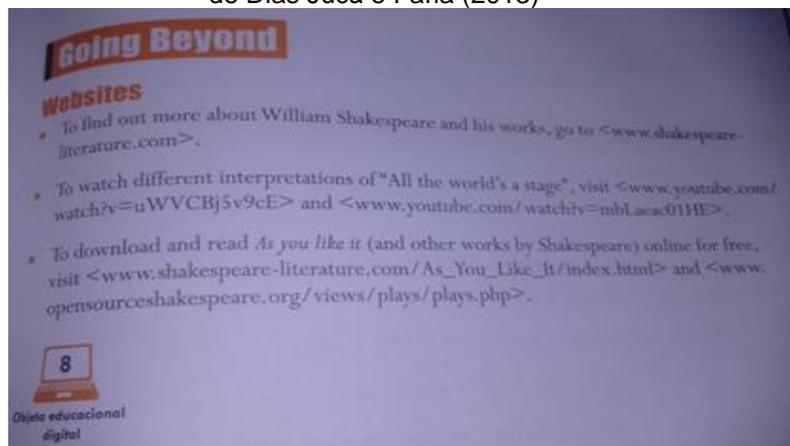
Figura 24: Introdução da Unidade 8 no Livro Didático Hig Up de Dias Jucá e Faria (2013)



Fonte: Livro High Up de Dias, Jucá e Faria, 2013.

²⁸ Para apresentar alguns exemplos sobre o uso do livro didático de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, fiz recortes de propostas que constam no volume 03 dos exemplares usados em 2015 no CETEP do Baixo Sul. Em análise dos livros, pude observar que os três volumes destinados ao Ensino Médio seguem um mesmo padrão quanto a como apresentar e sistematizar o conteúdo temático.

Figura 25: Atividades complementares solicitadas na Unidade 08 do Livro Didático Hig Up de Dias Jucá e Faria (2013)



Fonte: Livro High Up de Dias, Jucá e Faria, 2013.

Oswaldo faz uso de sugestões propostas pelo livro e o avalia como um bom recurso. No recorte anterior, na unidade 08, das páginas 140 a 155, há um convite para o estudo do tema *The older and wiser* (figura 24) de modo que os estudantes possam falar sobre as necessidades e desejos em diferentes fases da vida; conhecer um monólogo escrito por Shakespeare na peça *As you like it*; utilizar discourse markers; falar sobre o futuro quando for idoso, bem como compreender e respeitar as necessidades de pessoas idosas. Em termos de propostas de atividades em ambientes digitais (figura 25), há a sugestão para se acessar sites de modo a conhecer melhor a biografia de Shakespeare, assistir a várias interpretações do texto “*All the world’s a stage*” e ler a peça *As you like it*, podendo assim, interagir com outras linguagens, aprimorar possíveis atitudes para com os idosos, avaliar leituras de um mesmo texto. Assim, vemos uma oportunidade de trabalho com os multiletramentos – em que se pode lançar mão do conhecimento da tecnologia digital, construir conhecimentos, fazer leituras críticas de uma temática - e a tecnologia não sendo utilizada, tão somente, como um artefato. Sobre o livro, Oswaldo destaca que é

Oswaldo: [...]muito bom, fala só sobre o que o adolescente vive, amor, ecologia, tem muita tarefa que precisa entrar no wifi (mas não tem como todo mundo, o wifi não comporta) posso dar um exemplo agora (pegar o livro), existe uma tarefa cujo capítulo é sobre o cinema escolha seus filmes favoritos de todos os tempos campeões de bilheteria da história dá um site entra aqui vai tá lá em inglês a lista do filmes que foram campeões, complete a tabela abaixo – nome, ano, preencher em inglês, pra isso tem que entrar na internet, eu consigo quando são poucos alunos, quando eu mando 40

fazer isso atrapalha, pedem o wifi da escola fica lento. (Entrevista, agosto de 2016)

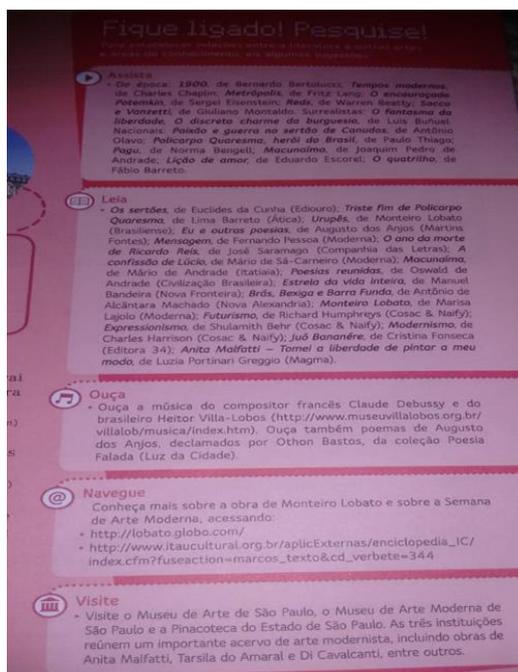
Em Língua Inglesa, trabalha-se com questões de cidadania, de empoderamento do sujeito, de atenção ao glocal, aos interesses do jovem, isto porque as sequências didáticas que propõe têm como tema, meio ambiente, relações amorosas, educação para o trânsito, homofobia, xenofobia, contemplando fatos das relações que estabelecem, no contexto familiar, no grupo de amigos, na escola, entre outros eventos situados. A interação entre o livro didático e tecnologias digitais é fomentada, porém o professor revela que tem dificuldades, em alguns momentos, de mediar essa interação dada algumas limitações da escola, no caso de dispor de uma rede de wifi que funcione efetivamente.

No livro de Língua Portuguesa, conforme falas de Lindaura e Manoela, respectivamente:

Lindaura: Tem pedindo para entrar sites, indicam filmes... Eu indico o uso (eu me considero uma professora conteudista), fica o convite para uma sessão pipoca assista Dom – (Dom Casmurro), baixar da internet, trabalho com fragmentos de filme.

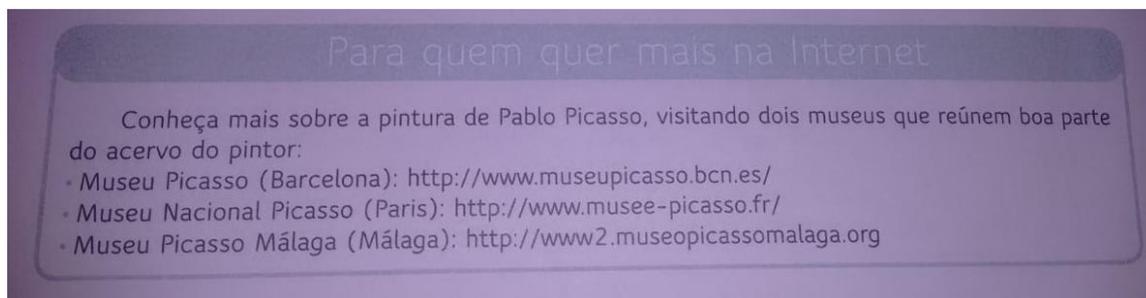
Manoela: Tem um box com chamadas para ampliação de leitura em sites[...] Estudo de textos digitais são comuns como o blog, o e-mail [...]

Figura 26 – Seção da Unidade 01 do Livro de Português Linguagens de Cereja e Magalhães, 2013



Fonte: Livro Português Linguagens. Cereja e Magalhães, 2013

Figura 27 – Seção da Unidade 01 do Livro 3 Português Linguagens de Cereja e Magalhães, 2013.



Fonte: Livro Português Linguagens. Cereja e Magalhães, 2013

Mais precisamente no Livro de Língua Portuguesa – Português Linguagens de Cereja e Magalhães, 2013 – há um espaço à esquerda da página 11 (figura 26) com um box trazendo sugestões de consulta a sites para aprofundar leituras sobre a temática trabalhada (no caso da unidade 01, o Modernismo na Literatura) e um outro espaço (na página 13 do livro), intitulado “Para quem quer mais na Internet”, o qual traz links também para leituras intertextuais (figura 27). Há, assim, o convite para o uso do hipertexto, para o acesso a outros textos sobre a temática trabalhada. Esses itens são peculiares a todas as unidades. Mas noto que a sugestão se resume a indicativos de leitura. Sinto falta de uma motivação para a efetividade do compartilhar sentidos por meio de escritas colaborativas.

Quando falamos em formação docente para o ensino e aprendizagem de línguas, fazendo uso de tecnologias digitais, implica que o docente deve empreender a transposição didática, no sentido de um outro recurso oportunizar interações dos alunos com linguagens várias e com uma cultura glocal. É importante, coerentemente, lançar mão desse recurso. No caso, o livro didático pode oferecer essa possibilidade. Então, em nossos encontros de pesquisa-formação foram retroalimentadas as sugestões de trabalho com o livro didático em interação com as tecnologias digitais.

Outros dados referentes aos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas foram coletados, analisados e apreciados a partir da interação em aulas ou com registros destas no período de outubro e novembro de 2016. Em um dos momentos da etnografia, foi possível participar de algumas aulas de Oswaldo, gravando-as

em áudio e vídeo e ter como outras referências de análise uma sequência didática²⁹ sobre o Barroco trabalhada por Lindaura em um grupo de whatsapp, bem como uma sequência referente ao trabalho com literatura peculiar as minhas atividades docentes. Nesse espaço, faremos citações de outros trabalhos didáticos realizados por nós, para aperfeiçoar a descrição e interpretação de como se configura um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

No acompanhamento da aula de Oswaldo, foi proposto aos estudantes que criassem uma foto-história (figura 28) – reunião de fotos conforme sequência de uma narrativa com diálogos -, no celular com a legenda em língua inglesa, sobre temas diversos como trabalho voluntário, doação, amizade e pessoa com deficiência.

Figura 28: Foto-história da turma do Ensino Médio de Língua Inglesa do CETEP do Baixo Sul.



Fonte: Material Didático do Educando, em outubro de 2016.

²⁹ Sequência didática, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo de uma sequência didática é ajudar os alunos a mais bem se apropriarem de um gênero. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para essa construção, os alunos, em grupo, criaram um roteiro da foto-história em português, fizeram a tradução por meio do google search e apresentaram-na ao professor. Diante da necessidade de revisar o texto, procederam com alguns ajustes na estrutura/forma da produção escrita. Na versão acima, ainda vemos em “ai a day in the lunch”, uma marca da oralidade (aí) em Língua Portuguesa. Depois, editaram a foto-história, com o auxílio de um editor do próprio celular, cuja legenda foi escrita em LI. Em seguida, ensaiaram a pronúncia com a ajuda do microfone do google tradutor. Fizeram uma apresentação (a qual pude assistir e gravar em vídeo e áudio) para a turma do produto final. A apresentação consistiu na leitura em língua inglesa da foto-história que estava no celular (figura 29)

Figura 29: Apresentação de uma foto-história na aula de Língua Inglesa.



Fonte: Registros da gravação em áudio e vídeo da aula de Língua Inglesa em outubro de 2016.

O objetivo primeiro do professor não foi vivenciar o multiletramento com essa experiência. Na aula, todos os passos deveriam culminar na escrita e leitura de um texto em Língua Inglesa. Nesse caso, a ênfase estava na cultura da língua escrita. Entendo que se instaurou um entrelugar para os multiletramentos, pois, durante esse evento situado, assistiu-se à integração entre letramentos como peças de uma mesma engrenagem (o digital, o escolar, o autônomo e traços do ideológico) quando se discutiu/refletiu sobre respeito à diversidade e cultivo das relações interpessoais.

Instaurar um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas é uma oportunidade emergente na prática pedagógica de desenvolvimento

da criticidade. Trata-se do momento em que o docente precisa orientar os educandos a conviverem e negociarem com a diferença com fins no agenciamento crítico na transformação dos sujeitos (DUBOC, 2012) envolvidos nesse processo. O entrelugar pode decorrer do próprio contexto de formação de professores de onde resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos.

Uma prática de letramento alimenta a inclusão digital, social, o respeito e a interação com as diversas culturas e o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006; MONTE MÓR, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2006) momento em que é necessário ter o conhecimento computacional, mas fazer, sobretudo, o uso ético desse conhecimento o que é peculiar à cultura digital (BNCC, 2018). Entende-se que a interface entre os letramentos então contemplados, que não os hierarquiza, favorece o instaurar de um entrelugar para os multiletramentos, pois além de o sujeito estar aprendendo a língua, tem a possibilidade de refletir, discutir, num contexto local, temas vinculados à cidadania.

Temos o que é global, discutido no âmbito local (BRASIL, 2006). Além disso, os sujeitos possuem espaço para agenciarem a sua inclusão no cenário digital, revelarem o potencial da juventude protagonista (PRETTO, 2011), adquirirem o conhecimento da língua inglesa, por meio da multissemiótica (SANTAELLA, 2005), e exercerem a cidadania.

Em uma outra aula que assisti de Oswaldo, a partir do sorteio de amigo secreto, ele propôs que os alunos gravassem e editassem um vídeo, em plano sequência, sem montagem, com o depoimento, ressaltando as melhores qualidades – em Língua Inglesa - desse amigo. O educador orientou que fizessem o texto em língua portuguesa, depois, o traduzissem com o auxílio do google tradutor e o apresentassem para o processo de revisão. Em seguida, por meio do microfone do google tradutor, ensaiassem para apresentação. Nesta, o educando teria que passar o celular para o colega com o vídeo, o qual deveria ouvi-lo e dizer o que entendeu sobre o que aquele depoimento revela sobre si.

Ressalto que essa proposta de ensino da língua é interessante. O uso didático do celular é produtivo no sentido de motivar a construção e recepção do sentido texto em língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos. Vivemos, mais uma vez, a

interface entre o letramento digital e o escolar e contemplam-se as relações socioafetivas naquele evento situado da esfera interacional (BARTON E HAMILTON, 2000). O uso do google tradutor funciona como um instrumento necessário à execução de uma estratégia da sequência didática. Entretanto, não pode ter um fim em si mesmo (a tradução tão somente), ser usado apenas como um artefato (CUPANI, 2016) em função do risco de se trabalhar com o método gramática-tradução no momento por meio de uma plataforma digital.

O que saliento tanto em relação a uma experiência como a outra é que o letramento autônomo não tenha um fim primeiro no evento situado (STREET, 1982; 2010; COPE e KALANTZIS, 2012) em esferas e campos de atividades humanas (BAKHTIN, 1997; BNCC, 2015, 2016 e 2017)

O professor de Língua Inglesa também propôs para a turma a elaboração de um blog (Figura 30), objetivando o registro do cotidiano das aulas, bem como da escola. Esse gênero foi criado por um grupo de alunos, contendo alguns itens de sua composição indicados em Língua Inglesa. Entretanto, não vi na proposta do gênero, a vivência do ensino e aprendizagem dessa língua no sentido de favorecer os multiletramentos. Dá-se um título à produção: CETEP News; faz-se uma referência, em Língua Portuguesa, à poluição no ambiente externo da escola, com o acúmulo de papel, próprio das eleições municipais; há uma enquete, cuja pergunta encontra-se em Língua Inglesa, sobre o que se pensa acerca da escola (com 02 registros de resposta) e indicativos de contatos com as redes sociais.

Figura 30: Blog CETEP News.



Fonte: <http://cetepnews.blogspot.com.br>. Acesso em julho de 2017.

O uso do blog no contexto educacional implica em se ter à disposição uma blogosfera. Caso contrário, a produção perde suas relações com agências de letramentos em blogs e com a cultura digital. Oportunamente, na etapa da pesquisa-formação, foi possível refletir sobre as nossas limitações quanto ao conhecimento teórico e prático acerca do blog. Num diálogo entre mim e Oswaldo, nessa etapa da pesquisa, a partir da leitura do texto “Gêneros Discursivos nas Aulas de Língua Inglesa: uma Proposta para a Escola Pública” de Rosa e de Basso, pudemos pensar em empreender uma sequência didática usando o blog a fim de refletir sobre os malefícios do sentimento de superioridade de alguns americanos (da América do Norte) em relação às vozes da América do Sul.

Mais uma vez, ressaltamos que é pertinente a possibilidade do protagonismo juvenil quando os educandos se dedicam a propostas como essas. Esses sujeitos revelam que podem utilizar ferramentas digitais, engajar-se em produções multimídias, fazendo uso da linguagem da programação, ainda que o domínio da ética e a criticidade ainda precisem ser melhor vivenciados nesse processo (BNCC, 2018). Contudo, nós, educadores, precisamos aprimorar nossos saberes e fazeres a fim de agenciar a efetividade dos multiletramentos em eventos situados que já integram letramentos. Em se tratando de multiletramentos no ensino de Língua Inglesa, o blog, entre outros ambientes digitais, pode viabilizar o trabalho com o hipertexto, com a multimodalidade, com discussões críticas sobre questões que poderão empoderar o sujeito por meio de leituras reflexivas, escritas colaborativas, por exemplo. Isso não é perceptível na análise do blog acima.

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio de atividades, utilizando os blogs, Lara (2005) relaciona: organização do discurso; fomento do debate; construção da identidade; criação de comunidades de aprendizagens; compromisso com a audiência; documentação; análise prévia de outros blogs; responsabilidade na rede; conhecimento do blog como parte de um ecossistema digital. Todas elas têm no cerne o trabalho com a linguagem.

O blog comporta tais possibilidades, pois em práticas textuais do ensino de línguas nesse ambiente, é possível que a linguagem permeie a interação, mediando sujeito e sujeito, sujeito e o objeto, e sujeito e o meio, na negociação, re-interpretação de

informações, conceitos e significações que promoveram a aquisição de conhecimentos. Nesse processo, a linguagem proporciona uma interação entre os alunos, entre cada aluno consigo mesmo, entre os alunos e a máquina e entre os alunos e o meio digital veiculado pela Internet, numa constante negociação de conceitos e significações que lhes permitem o resgate e o aperfeiçoamento de um conhecimento já adquirido da língua e a aquisição de um novo conhecimento, o do universo dos blogs.

Além da experiência com a “foto-história”, na abordagem sobre “velhice” nas aulas de Língua Inglesa, conforme recorte da fala de Oswaldo na entrevista, podemos ver traços do que propõe a Pedagogia do Multiletramentos.

Oswaldo: Ok, primeiro (nós) vai começar o capítulo, o capítulo vai falar sobre velhice, são os avós dos meninos né, os avós, os pais que estão ficando velhos (o texto da aula passada por exemplo), então nós começamos discutindo sobre, conversamos em português mesmo como eles veem como eles veem os pais essa entrevista já existe no livro e... a conversa flui depois dessa conversa tem uma entrevista que é em português, mesmo o próprio livro já tem essa entrevista, aí eu faço a entrevista, acaba sendo..., até ficando engraçado porque eu entro na linguagem deles, eles acabam se divertindo, depois que tem essa essa discussão tem um texto no texto nós marcamos as palavras que eles não conhecem, aí eu deixo entrar no google tradutor, deixo entrar no google mesmo google search, aí depois eles preenchem, eles colocam as palavras que eles não conhecem, depois eu peço para traduzir o texto, não por escrito, mentalmente, você lê muitas vezes, eu faço um estudo dirigido, eu leio a frase 30 por cento do texto, e eles leem o restante ou 50 por cento eu leio, e 50 por cento eles leem, ou então eu leio o texto todo de uma vez em português, depois eles leem e eu peço para encontrar palavras na linha tal tal palavra, encontra para mim aí, eles vão ter que lembrar do texto, depois dessa leitura aí vem a gramática que é tirada de dentro do texto não é aquela gramática solta, agora eu não sou muito não cobro muito gramática, não sou muito assim fanático de gramática...eu... (Entrevista, em agosto de 2016)

Esses traços constituem um entrelugar para o instaurar dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas. O professor de Língua Inglesa trabalha com uma temática situada – diálogos sobre a velhice, respeito aos mais velhos -, própria do contexto de vida cotidiana dos educandos, contemplando conhecimentos que eles já possuem, para, em seguida, aprofundar aspectos referentes à língua inglesa por meio da leitura e tradução do texto de apoio a abordagem realizada. Sei que esse percurso ainda é tímido quando se trata das dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000, 2005; ROJO, 2013) dada a incipiência do fomento à transformação social e o tratamento da velhice com

atenção às especificidades dessa temática em nível local. (MONTE MOR e MENEZES DA SILVA, 2009)

A Pedagogia dos Multiletramentos intenciona o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2). Essa pedagogia considera os efeitos cognitivos, culturais, sociais em função de interações por meio de linguagens diversas em variados contextos e culturas.

Para que os educandos construam sentidos, não apenas, os extraiam, a partir do que leem e desenvolvam uma crítica social, precisam participar de práticas de letramento crítico articuladas à leitura crítica de modo que possam conhecer e ter uma visão do mundo, refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social. Matos (2011) apresenta comparações entre a concepção de letramento crítico com as noções de leitura crítica, destacando que por serem duas abordagens de letramento, vem sendo confundidas; porém, além de terem diferentes origens teóricas, possuem visões muito diferentes, talvez incompatíveis, no tocante ao conhecimento, realidade, autoria, e discurso e sobre os objetivos da educação.

Algumas ações didáticas peculiares ao ensino de língua inglesa ainda estão distantes do que propõe a BNCC (2016) quando tratam de “práticas mediadas pela tecnologia da informação e da comunicação” no Ensino Médio, práticas essas que precisam contemplar: a compreensão de modos e estratégias de participação em comunidades virtuais em língua estrangeira, identificando os temas abordados e os pontos de vista; a leitura de textos em língua estrangeira para participar dessas comunidades (instruções sobre ingresso, participação e desligamento de comunidades virtuais, políticas de comunidades, redes e sites, incluindo procedimentos para denunciar eventuais abusos, dentre outros), compreendendo as regras de participação e de segurança; o entendimento de modos de compartilhar e autorizar o uso consentido e de financiamento coletivo de projetos, identificando as regras de uso e maneiras de participar e a produção de textos escritos em língua estrangeira (comentários, chats, posts em fóruns de discussão,

dentre outros) em comunidades virtuais, usando recursos linguístico-discursivos para expressar opiniões, solicitar informações ou esclarecimentos, fazer denúncias etc.

Em diálogo com Lindaura, sobre sequências didáticas as quais trabalhou, contemplando tecnologias digitais, ela citou um trabalho que fez com a obra *O Guarani* (1857) de José de Alencar com a finalidade de estudar o Romantismo. Após refletir com a turma sobre aspectos históricos e literários dessa estética, pediu aos alunos que lessem o livro e apresentassem, por meio de uma reprodução gravada, um resumo da obra o qual deveria ser publicado no *youtube*. Essa é uma solicitação bem peculiar ao processo de escolarização de literatura e comum às práticas tradicionais do estudo literário. Sabe-se que é possível dar um tratamento atemporal à literatura, no caso, aqui, quanto à representação do indígena num comparativo entre uma versão romântica e uma outra comum em nossas interações.

Assim, os alunos o fizeram (ver figura 31). Percebemos nessa proposta de trabalho a interface entre letramentos (digital, literário, escolar) com a intenção primeira de conhecer a estética literária e uma de suas obras. Isso é relevante, pois estamos garantindo a manutenção do patrimônio literário brasileiro. Porém, sentimos falta do uso da tecnologia digital a fim de retratar a obra num viés atemporal, com mais criticidade, suscitando, por exemplo, aquele encontro entre o leitor e autor empíricos e o leitor e autor modelos (ECO, 1994), reflexões e registros, por parte sujeitos, sobre o indianismo, exploração colonial, valorização da cultura glocal, entre outros.

Figura 31: Página do youtube com a reprodução em áudio e vídeo de *O Guarani* (José de Alencar).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PtV0eO8RSA>. Acesso em abril de 2017.

No Fórum do Curso de Atualização em Tecnologias Educacionais, como resposta a uma atividade avaliativa, Lindaura registrou um exemplo de sequência didática que realizou com a turma, contemplando mídias educativas. Nesse registro, propôs um trabalho de literatura para o 1º ano - vespertino do Curso de Administração - com o auxílio do celular. Assim, inicialmente, fez uma introdução sobre o Romantismo para turma, utilizando slides. Depois, fez uma divisão de grupos os quais, munidos de celulares com internet, realizaram algumas pesquisas medidas pela docente. O resultado dessa pesquisa foi socializado pelo whatsapp, considerando a solicitação da professora. Em seguida, os educandos precisaram escolher, na biblioteca da escola, uma obra do Romantismo brasileiro, sobre a qual postariam informações no grupo do facebook da sala.

Lindaura destacou como resultado desse trabalho:

No decorrer do projeto os alunos sentiram-se motivados não somente por poder manusear o celular durante as aulas, mas por ter erado um certo clima de competição de postagens. Convém pontuar que embora as rodas de leitura sejam muito proveitosas, percebeu-se que nem todos do grupo liam o livro, mas recortavam informações da internet, mesmo quando os norteadores eram subjetivos. Entretanto, consideramos a experiência muito boa e em alguns momentos divertida, vez que a docente em questão passou a ter mais habilidade com redes sociais de forma colaborativa com os alunos e chegava em casa lançando algumas inquietações sobre o projeto, instigando e estimulando a participação mais efetiva dos envolvidos. (Lindaura, AV4 CATE, junho de 2015.)

A partir da análise dessa experiência, me pergunto: qual era a intenção do sujeito docente com essa proposta descrita no AV4 CATE em junho de 2015? A resposta é clara: promover o conhecimento sobre o Romantismo, praticar uma leitura de uma obra dessa estética literária. No cenário digital, essas obras poderiam fomentar escritas colaborativas e reflexivas sobre a representação do negro, da mulher, do índio atualmente e nas obras lidas, por exemplo, articulando letramentos em interface com a formação cultural, ideológica, crítica do sujeito. Foi comum nas aulas observadas/ assistidas o uso das tecnologias digitais em função dos letramentos autônomo e literário.

Em uma outra experiência, Lindaura privilegiou o trabalho com a forma da língua, tendo o apoio metodológico do celular, da internet, conforme evidencia o fragmento que segue:

Re: AV1: FÓRUM DE DEBATES - até 26/03 por Lindaura - CATE- D5S7-G15 - quinta, 26 março 2015.

CETEP do Baixo Sul - Professora- S2 - Conteúdo: Figuras de Linguagem

Disciplina: Língua Portuguesa

Objetivo: Demonstrar o uso das figuras de linguagem no cotidiano do educando.

Metodologia:

Inicialmente, trabalhar com o livro didático as figuras de linguagem, através de exposição participada, citando exemplos do contexto profissional dos alunos. Em seguida em grupos, pedir aos alunos que utilizem o aparelho celular (smartphone) - lista de músicas, orientá-los a ouvir sua lista pessoal de músicas, encontrar figuras de linguagem em trechos de músicas anotá-las em seguida apresentar para a turma em slides.

Recursos: Livro didático - aparelho de celular – Data show – computador - pen drive

Avaliação: Processual, através de observação de desempenho e participação dos educandos.

Fonte: Resposta à AV1 do CATE em março de 2015.

A intenção nessa proposta de atividade é fazer uso da tecnologia, essencialmente, para sistematizar os conhecimentos sobre as figuras de linguagem. Nesta e nas propostas anteriores, houve um investimento numa abordagem textual (Estamos falando de que texto? De quem? Conforme sua estrutura como é denominado?) e linguística (qual a figura de linguagem predominante em determinada canção).

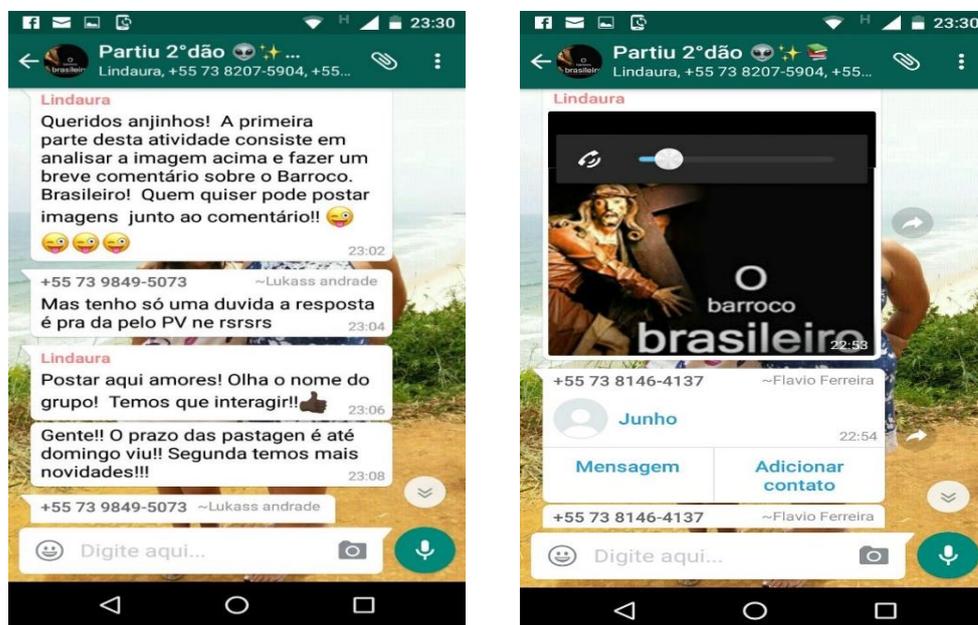
Não se percebe motivação ao trabalho com as dimensões sociodiscursiva, pragmática e conceitual-cognitiva da língua conforme propõem as OCEM (2006) as quais estabelecem diálogos com a Prática Situada, a Instrução Explícita, Análise Crítica e a Prática Transformadora (COPE E KALANTZIS, 2000). É relevante em sala e nas redes sociais, discutir sobre o Brasil do Romantismo e o Brasil de agora, considerando a realidade de vivência, por meio de uma instrução explícita e refletir acerca da representação romântica de mulher, índio e negro, usando o conhecimento de mundo e partilhado sobre essa abordagem o que também integra a análise crítica e da prática transformadora. Nota-se que os fatores constituintes da textualização transcendem a materialidade textual, porém se amparam nela. As aulas de Língua Portuguesa não podem, porém, voltar-se apenas para a materialidade do texto, investindo na mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos.

Sinto falta da exequibilidade de objetivos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa indicado pela BNCC que propõem:

Analisar os recursos de produção de sentidos e modos de leitura no meio digital (como os hipertextos, links, imagens, sons) em práticas de leitura e produção textual, envolvendo multimodalidades (BNCC, 2016, p. 64). [...] produzir textos por meio de variantes mídias digitais (como vídeos, blogs, microblogs), utilizando-os para a divulgação de ideias, opiniões, conhecimentos adquiridos na escola ou fora dela, compreendendo as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação” (BNCC, 2016, p. 67).

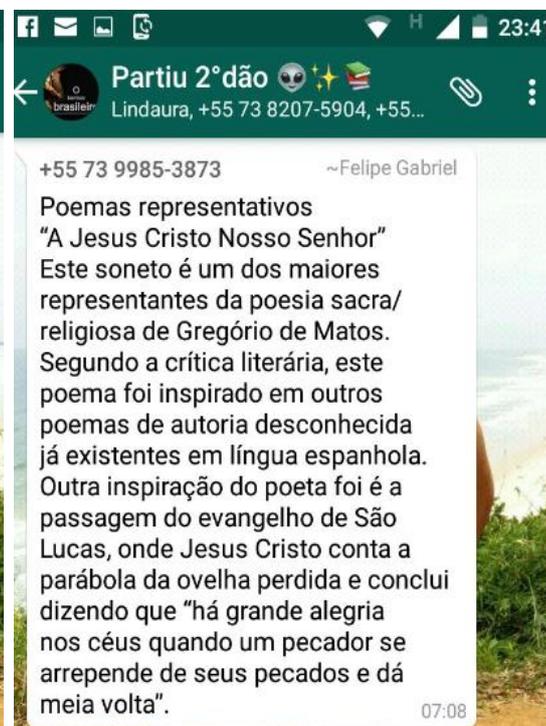
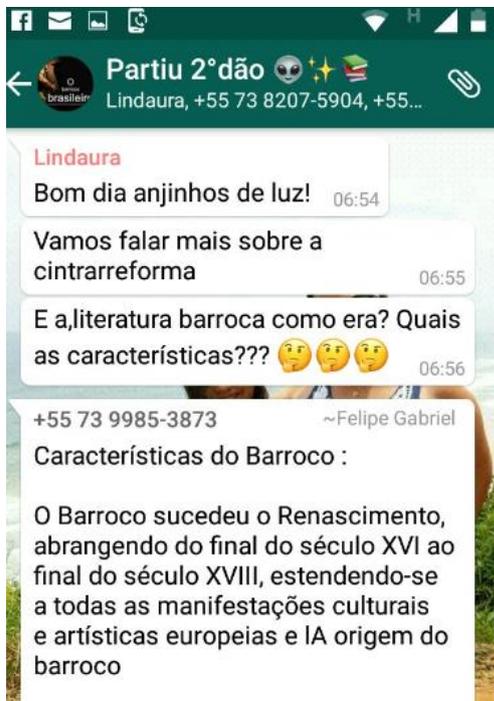
Uma análise bastante significativa dos trabalhos desenvolvidos por Lindaura foi a orientação e efetividade de um estudo colaborativo sobre Barroco no whatsapp. Essa atividade foi orientada concomitante aos nossos encontros de pesquisa-formação durante os quais podíamos avaliar e retroalimentar práticas para o ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais na perspectiva dos multiletramentos. As imagens³⁰ que seguem, cuja fonte foi o grupo de whatsapp da turma de Lindaura, sintetizam a proposta da sequência didática empreendida para realização dessa atividade.

1º momento: Solicitação para apreciarem a imagem de uma igreja com arquitetura Barroca e revelarem as impressões sobre ela.



³⁰ As imagens expostas resultaram de um “print” do grupo de whatsapp, Partiu Segundão, utilizado por Lindaura em suas aulas de Língua Portuguesa. O grupo recebeu esse nome porque os alunos (do 1º ano) estavam no final do ano letivo (2016), na eminência de iniciarem o 2º ano do Ensino Médio da Educação Profissional.

2º momento: usando hiperlinks e a multimodalidade, apresentar traços do período histórico e características do Barroco.



3º momento: Contextualizando o estudo literário com postagens de canções que tratem do Barroco ou que tenham como tema a essência dessa estética literária.



4º momento: Sistematizando conhecimentos pesquisados sobre o Barroco, utilizando recursos digitais e um convite à transposição didática (uma abordagem crítica, contextualizada sobre o tema: “quem atualmente, pode ser comparado ao “boca do inferno”, Gregório de Mattos?)





A partir das imagens, observo que a sequência proposta por Lindaura consistiu em introduzir o Barroco por meio de uma imagem (um recurso multimodal), suscitando as inferências dos educandos (conhecimentos prévios, pessoais). Em seguida, solicitou-se informações mais conceituais sobre a estética literária como dados históricos, características, obras de autores (o acesso e a compreensão de alguns fundamentos sobre o Barroco).

Os educandos, posteriormente, precisaram localizar canções atuais, por meio de hipertextos, que tivessem como temática a essência do Barroco. E isso aconteceu: vemos um trecho de uma canção (“o tempo todo é tempo demais”/”o pra sempre sempre se vai”) interpretada por NX Zero, um grupo de músicos bem contemporâneo cujo estilo e repertório musical atraem o público jovem. Esse trecho é elucidativo dos traços da efemeridade e antitético peculiar à estética barroca. Significativo também foi ilustrar “o Boca do Inferno” na contemporaneidade com as representações de figuras, atualmente, bem populares como a da Poliana Rozato (“uma outra língua solta”), assim como do Sérgio Moro (Juiz de Direito que, no momento (2016), entre outras, julgava acusações de corrupção feitas ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva). Ao final, gravaram uma rápida fala, sistematizando os conhecimentos construídos acerca do Barroco.

Nesses eventos pedagógicos situados, vemos marcas da análise crítica e uma aplicação prática sobre essa estética literária. Para tanto, a colaboração entre os sujeitos do grupo foi expressiva (fiz parte dele para acompanhar a performance dos participantes); eles liam bastante outros links para responder as solicitações da professora, selecionavam imagens, canções, gravaram vídeos, ampliaram o conhecimento cultural concernente à literatura brasileira e desenvolveram o senso de criticidade, por exemplo, quando pensaram sobre o papel do “boca do inferno” de ontem e o de hoje. Vale ressaltar que Lindaura em algumas mediações fez uso de uma escrita própria da internet (com o uso de abreviaturas, emoticons), tendo em vista a peculiaridade do ambiente digital.

Os educandos, mediados pela professora Lindaura, construíram um conhecimento referente à literatura nacional, a partir de um protagonismo que oportuniza vivências próprias em diferentes esferas como as interações com canções, publicidade, literatura. O uso pedagógico do whatsapp, portanto, tem uma dimensão ativa, a qual favorece a construção e publicação de conhecimentos (JONASSEN, 2007); construtiva, tendo o educando ativo no processo de construção do conhecimento por meio de relação reflexiva, colaborativa e interativa em momentos autônomos de aprendizagem (COLL et al. (2006); cooperativa que integra a colaboração por meio de trocas entre os pares. Isto é, “os alunos trabalham em grupo, negociam socialmente uma expectativa comum” (JONASSEN, 2007, p. 24).

Vemos assim, na prática de Lindaura, um entrelugar para os multiletramentos, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2013, p. 13). Deu-se um lugar à multiplicidade cultural o que contribui para que a pessoa possa construir, também a partir das tecnologias digitais, sua coleção de textos híbridos por meio de diferentes letramentos e de uma escolha pessoal (CANCLINI, 1997).

Sentimos os efeitos da pesquisa-formação na demonstração dessa SD. Acompanhamos a evolução dos saberes e fazeres docentes. Lindaura, que outrora propunha o uso de tecnologias digitais para localizar em canções, no arquivo do celular, figuras de linguagem ou responder questões sobre o Romantismo, efetivou uma sequência didática a qual permitiu ao educando, ler, escrever, analisar

poemas, reconhecer-se como um sujeito que precisa, com prudência, ser crítico, evitando injustiças.

Dimensões como a textual (trabalhada com a construção e funcionalidade do grupo do whatsapp, contemplando intertextos como canções, vídeos, imagens), a linguística (estudo sobre as características do Barroco, envolvendo semântica e estilística, por exemplo, até mesmo a organização da produção do texto oral para o seminário), a discursiva, a sociopragmática (os interdiscursos indicados como os peculiares às canções e ao Juiz Sérgio Moro) de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006) se integram.

Nesse contexto, vejo que letramentos se somam quando usam ferramentas digitais para organizar o grupo do facebook, fazem postagens, aperfeiçoando o “dizer”, têm um olhar crítico para além do que contemplam os textos satíricos de Gregório de Matos, ao apreciarem a sátira contemporânea em contextos políticos e sociais locais.

O aproveitamento da informatividade visual, das imagens, áudios, textos é um aliado a esse processo. Para Santaella (2005), as linguagens se entrecruzam e se confrontam nas práticas sociais, contribuindo para a construção de sentidos dos textos. Entre esses cruzamentos ela cita: os verbo-visuais (em que os gestos estão intrínsecos à fala), os visuais verbais (resultantes de jogos semióticos que se utilizam da imagem, da palavra e demais recursos de visualidade), entre outros.

Em alguns momentos da sequência, os educandos acessaram músicas, textos visuais, informações sobre o Barroco em diversos sites, fazendo uso do hipertexto. Este é uma modalidade de interação coenunciativa processada pelo computador, segundo Marcuschi (2006). Confere ao usuário a possibilidade de navegação não-linear no texto, com a abertura de novas janelas, associações e de informações alcançáveis. Seu design sugere formas de organizar o pensamento multidimensional e não hierarquizado. Para Braga (2005), o hipertexto pode ser referenciado como uma nova modalidade linguística constituída por novos recursos visuais e sonoros disponíveis no ambiente hipermídia.

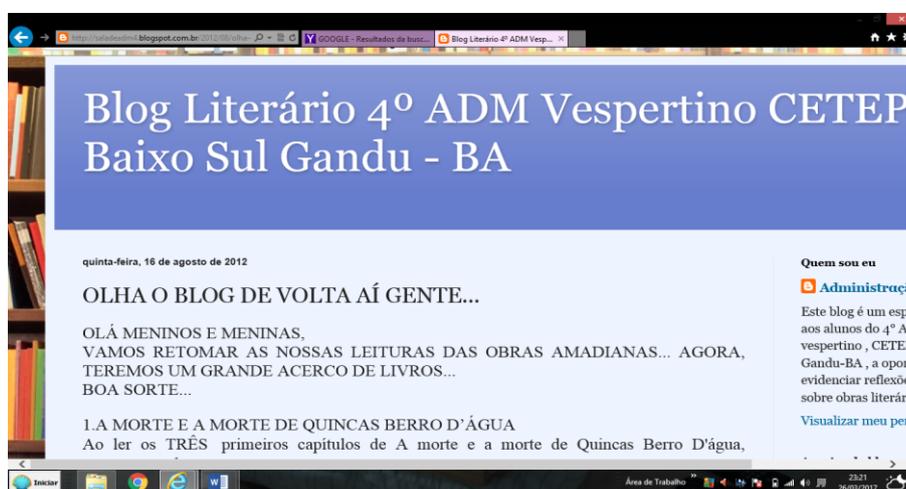
Em um outro momento, a professora Lindaura continuou investindo nas potencialidades do ambiente digital para contextualizar o ensino e aprendizagem

por meio de leituras de hipertextos e de mais incentivos à multimodalidade quando os educandos foram convidados a assistir à novela exibida à época, às 18:00h (Novo Mundo)³¹ cujo contexto histórico, geográfico, social remontava ao Quinhentismo, à Literatura de Informação.

Assim, experimentando outras formas de interagir com o texto, entre o possível (mesmo sabendo que nem todos os sujeitos tiveram a oportunidade de vivenciar o letramento digital, além de ser incipiente a hibridez de letramentos) e o necessário, os multiletramentos, em um entrelugar, se instauraram.

Sobre a minha caminhada nesse contexto, tendo em vista referenciais autoetnográficos, também percebo uma evolução contínua e processual. Quando me debrucei na pesquisa-formação, pude implementar práticas de ensino e aprendizagem de línguas com blogs e facebook. Em 2012 e 2013, tendo alguns educandos como monitores, para cada turma, criamos blogs (2012) e grupos no facebook (2013).

Figura 32: Sequência didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado. Blog Literário – 4º ADM



Fonte: <http://saladeadm4.blogspot.com.br/2012/02/para-voces-morte-e-morte-de-quincas.html#comment-form>. Acesso em 03.07.2017.

³¹ Telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 22 de março e 25 de setembro de 2017, no horário das seis. Escrita por Thereza Falcão e Alessandro Marson, com colaboração de Duba Elia, João Brandão e Renê Belmonte, sob a direção de Guto Arruda Botelho, Bruno Safadi, André Câmara, Pedro Brenelli, Vinícius Coimbra e João Paulo Jabur. Foi a segunda produção da emissora a abordar o reinado e relacionamentos de Dom Pedro I. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Mundo_\(telenovela\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Mundo_(telenovela)). Acesso em dezembro de 2018.

Figura 33: Sequência didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado. Blog Literário – 4º ADM.

1. A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA
Ao ler os TRÊS primeiros capítulos de A morte e a morte de Quincas Berro D'água, comentem sobre:

1. As incertezas sobre a morte de Quincas.
2. A imagem que a família queria passar a respeito da personagem principal.
3. Os perfis de um Quincas de antes e do Quincas de agora.

2. EQUIPE DE VALDIANE - CAPITÃES DA AREIA
ATIVIDADE –
"Sob a lua, num velho trapiche abandonado, as crianças dormem".
Quem são essas crianças, o que é o trapiche e por que ora se comportam como crianças, ora como adultos conforme os fatos apresentados no enredo dos SEIS primeiros capítulos.
Abraços,
Uma ótima leitura!!!!!!!!!!!!!!

3. EQUIPE DE MARIANA - O MENINO GRAPIÚNA
ATIVIDADE - INFORME OS FATOS MEMORIALÍSTICOS DOS TRÊS PRIMEIROS CAPÍTULOS

Visualizar meu perfil

Arquivo do blog

- 2012 (10)
 - Novembro (1)
 - Setembro (2)
 - Agosto (1)
 - OLHA O BLOG AÍ GENTE
 - Abril (1)
 - Março (4)
 - Fevereiro (1)

O autor : Jorge Amado

Fonte. <http://saladeadm4.blogspot.com.br/2012/02/para-voces-morte-e-morte-de-quincas.html#comment-form>. Acesso em 03.07.2017.

Figura 34: Sequência didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado. Blog Literário – 4º ADM.

4. EQUIPE DE LUCAS SANTANA - GABRIELA
ATIVIDADE: RESUMO DA PARTE 1 – CAPÍTULO 1. (INDIQUE QUEM APARECEU, QUANDO ACONTECEU, ONDE SE PASSARAM OS FATOS E O ENREDO DESSE TRECHO)

5. EQUIPE DE DANILO - TIETA
ATIVIDADE: RESUMO DE 160 PÁGINAS (INDIQUE QUEM APARECEU, QUANDO ACONTECEU, ONDE SE PASSARAM OS FATOS E O ENREDO DESSE TRECHO)

6. EQUIPE DE GABRIEL - MAR MORTO
ATIVIDADE: RESUMO DA PRIMEIRA PARTE (6 CAPÍTULOS) - (INDIQUE QUEM APARECEU, QUANDO ACONTECEU, ONDE SE PASSARAM OS FATOS E O ENREDO DESSE TRECHO)

Postado por Administração 4º ano . às 20:28

Recomende isto no Google

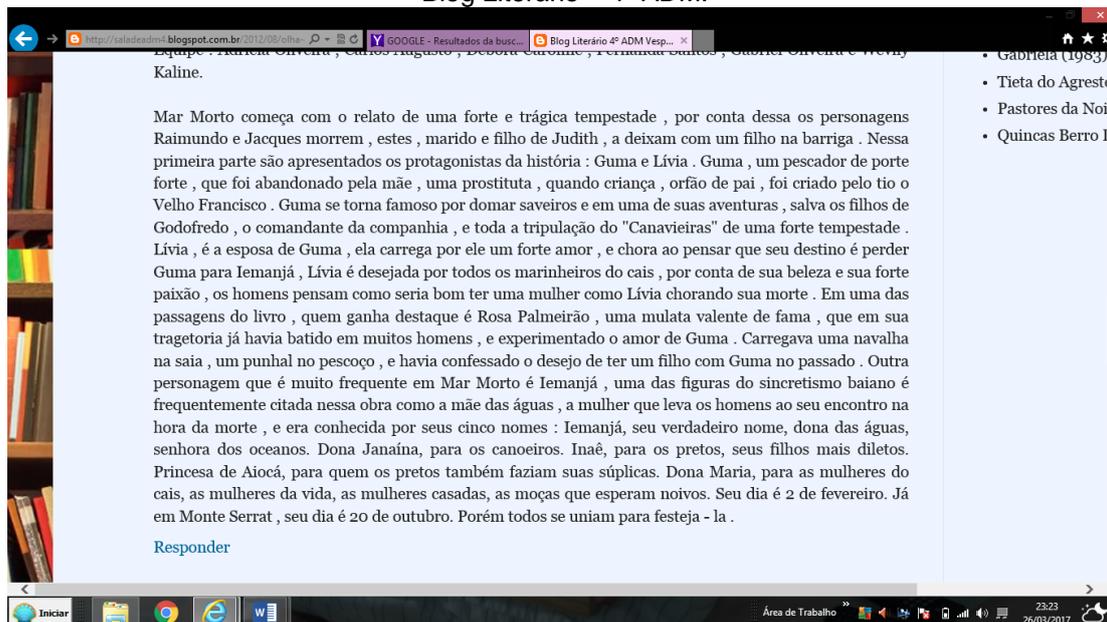
3 comentários:

Amados Filmes

- Dona Flor e seu (1976)

Fonte: <http://saladeadm4.blogspot.com.br/2012/02/para-voces-morte-e-morte-de-quincas.html#comment-form>. Acesso em 03.07.2017.

Figura 35: Sequência didática proposta no blog para o trabalho com obras de Jorge Amado.
 Blog Literário – 4º ADM.



Fonte: <http://saladeadm4.blogspot.com.br/2012/02/para-voce-morte-e-morte-de-quincas.html#comment-form>. Acesso em 03.07.2017.

Nas figuras anteriores (32 a 35), exponho parte da sequência didática que propus para o trabalho com romances de Jorge Amado, no 4º ano do Curso de Administração do CETEP do Baixo Sul, por estar trabalhando com o Modernismo e algumas das obras, dessa estética literária, serem cobradas em vestibulares. A proposta consistiu em os estudantes, em grupo, lerem as obras escolhidas e responderem atividades referentes ao conteúdo dos livros.

Ponto como conquistas, com o empreendimento dessa sequência didática, a inclusão digital (a construção do blog, a leitura e postagem no ambiente digital), o letramento literário (a leitura das obras mediante roteiro), a valorização e crescimento cultural com o acesso ao patrimônio literário nacional. Há uma interação entre letramentos, bem como uma aproximação entre literatura baiana e a identidade dos educandos.

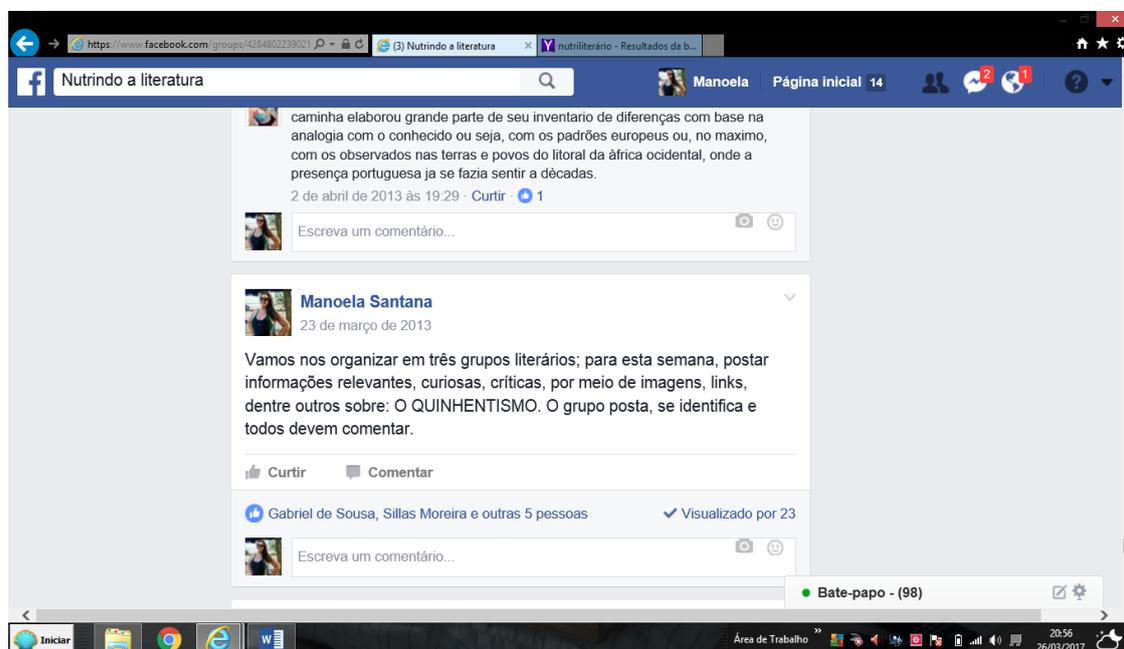
Entretanto, destaco que o objetivo central da atividade consistiu na leitura da obra – ainda associada a uma cronologia literária como o estudo do Modernismo - e num registro para conferência e avaliação dessa leitura. Alguns grupos, de fato, fizeram um registro autônomo acerca da leitura realizada. Outros fizeram cópias de resumos em sites e postaram no blog. Não vemos também a interatividade, a

escrita colaborativa, uma leitura mais crítica da obra (numa relação leitor-autor-texto), a exploração do hipertexto e da multimodalidade.

O letramento literário e o aprimoramento da tecnologia da língua escrita tiveram prioridade no objetivo e encaminhamento da atividade. Continuamos a investir com mais ênfase no trabalho com as dimensões linguística e textual na construção e recepção do texto conforme as OCEM (BRASIL, 2016). São resquícios de uma cultura grafocêntrica peculiar a uma perspectiva cartesiana de se entender e ensinar/aprender a língua.

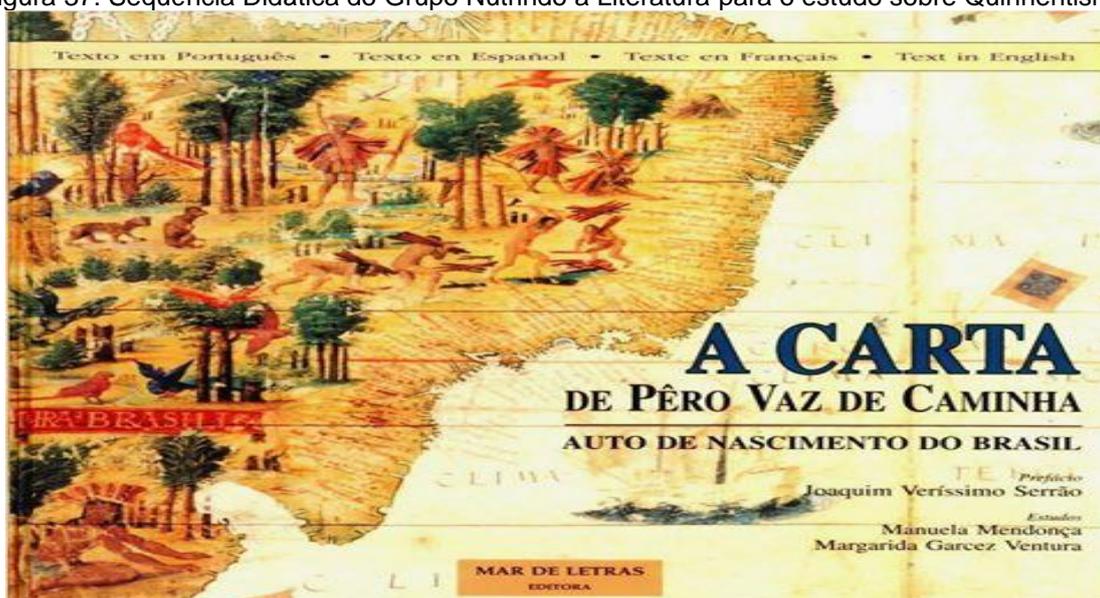
No ano seguinte, em práticas leitoras e escritoras, postadas nos grupos do facebook próprios das turmas nas quais lecionava Língua Portuguesa, já pude contemplar aprimoramentos nas propostas didáticas empreendidas em ambientes digitais.

Figura 36: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo



Fonte: [http://www.facebook.com/nutrindo a literatura](http://www.facebook.com/nutrindo%20a%20literatura). Acesso em 30 de junho de 2017.

Figura 37: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



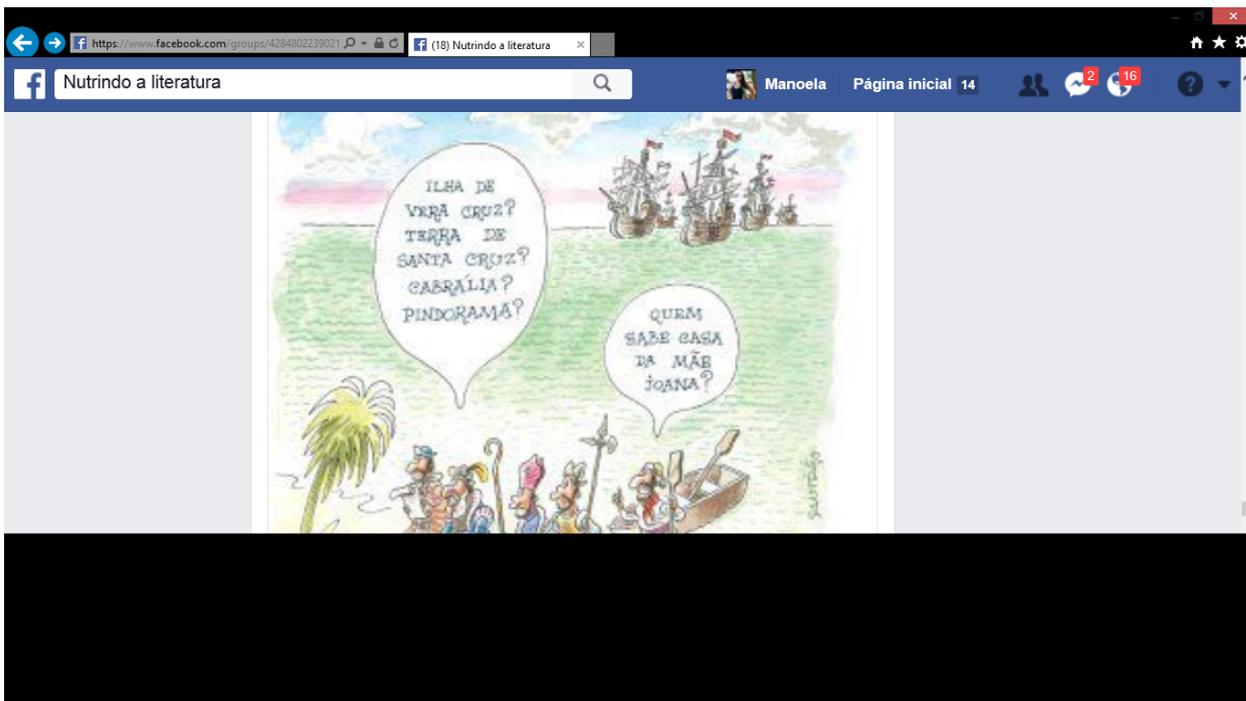
Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Figura 38: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



In. <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Figura 39: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Figura 40: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Nas figuras (36 a 40), apresento recortes de uma sequência didática proposta no grupo do facebook “Nutrindo a Literatura” – do 4º ano do Ensino Médio do Curso de Nutrição do CETEP do Baixo Sul - para o trabalho com o Quinhentismo Literário. De início, os educandos postaram informações verbais sobre a época e características do Quinhentismo. Depois, foram motivados a buscar imagens, outros textos que tratassem do conteúdo temático abordado. Postaram uma imagem clássica da Carta de Caminha a qual suscitou comentários. Estes (figura 37) não nos parecem resultados de uma escrita de autoria, entretanto, a sua seleção revela um olhar mais crítico para a Carta (descreve-se o que há no Brasil de acordo com os padrões do português). Sobre a postagem seguinte, vemos mais um intertexto com o teor satírico ativado. Essa escolha também evidencia marcas da construção e recepção mais ideológica dos referenciais do Quinhentismo do Brasil.

Figura 41: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Figura 42: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: [http://www.facebook.com/nutrindo a literatura](http://www.facebook.com/nutrindo%20a%20literatura). Acesso em 30 de junho de 2017.

Nas duas últimas figuras, vemos registros dos educandos sobre o porquê de escolhas de obras literárias para leituras, revelando impressões subjetivas, sendo um espaço colaborativo oportuno para incentivar o outro a também realizar essas leituras.

Nessa itinerância pelo bosque, continuo curiosa, propositiva no sentido de vivenciar multiletramentos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa também em ambientes digitais. Revelo isso em uma das tarefas do CATE:

Re: AV1: FÓRUM DE DEBATES - por Manoela - CATE-D5S7-G15 - segunda, 23 março 2015.

Proposta de Atividade:

- Divididos em três grupos, os alunos escolheram livros do Romantismo (prosa) brasileiro para leitura. A obra de cada grupo fez alusão, respectivamente, à mulher (como Senhora de José de Alencar), ao índio (como Iracema, também de José de Alencar) e ao negro (como a Escrava Isaura de Bernardo de Guimarães)
- Os alunos foram convidados a ler os livros e a sistematizar a leitura em três fichas (socializadas na roda literária em sala de aula): na primeira, evidenciaram o enredo da obra; na segunda, abordaram a representação do índio, do negro ou da mulher no livro, considerando o contexto sócio-histórico e literário que ele remonta, e na terceira, apresentaram reflexões sobre como essas minorias são tratadas na atualidade.
- Esse material constituído a partir da leitura, foi publicado no facebook da turma, e um grupo foi orientado a tecer comentários a respeito da produção do outro, buscando outros textos como charges, telas na internet (que deveriam também ser publicados no facebook) que corroborassem com as discussões referentes à representação do negro, do índio e da mulher nas obras.

Fonte: Resposta de Manoela ao AV1, CATE, março de 2016.

Sinto um aprimoramento na docência, ainda sutil, do trabalho com o blog para o que medieei no grupo do facebook. Neste último, explorei o hipertexto, a multimodalidade, a escrita colaborativa, uma interação mais discursiva, crítica por meio da leitura e da escrita do e no ambiente digital.

Primo (2008) aborda que o blog, mais precisamente o que se destina a construção do conhecimento, é um espaço privilegiado da 'informação em rede' por fornecer material relevante para as pesquisas nos campos da comunicação, sociologia e psicologia. O seu potencial pedagógico se dá também por facilitar a autoria, a autonomia e a colaboração; também assegura a interação, na medida em que por meio dele pode se estabelecer uma relação de troca, cooperação e aprendizagem entre os participantes. Primo (2008) denomina esse processo de interação mútua, pois o trabalho se estabelece entre seguidores, colaboradores, comentadores dos posts do blog e não entre estes e a máquina/tecnologia, simplesmente.

Robles (2005) sugere o uso do blog para postagens sobre textos pré-definidos pelos professores ou escolhidos pelos alunos; blog dedicado a textos literários nos quais cada aluno desenvolva uma personagem; ou mesmo um blog aberto a alunos de outras instituições educativas para discussão de temas diversos. Nesse sentido, a leitura e a escrita perdem o caráter de atividade escolar, ligada à obrigatoriedade, e passa, conseqüentemente, a assumir como principal característica a espontaneidade e a liberdade de se produzir textos sem a intervenção direta do professor que, ao corrigir os textos de seus alunos poderá cercear as ideias produzidas.

Barlett-Bragg (2003) considera pertinente o uso de *group* blogs para discussão de temas diversos; blogs individuais ou grupais na publicação de textos, ou seja, a postagem das produções escritas dos alunos, promovendo assim, uma audiência e um feedback real; blog dedicado a notas de campo e diários nos quais os alunos possam registrar suas experiências durante uma atividade prática e/ou suas reflexões críticas a respeito de uma atividade ou assunto; blog como diário de pesquisa, ou seja, um misto de diário, publicação e discussão acadêmica e links pertinentes a um determinado assunto. O leque de sugestões para os edublogs é amplo. Pode-se também contemplar a existência de uma preocupação com

adequação das sugestões ou planos de aula à realidade das instituições educacionais; aos objetivos específicos, e uma preocupação com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas atividades propostas.

Essas atividades que poderão ser realizadas no blog são passíveis de efetividade no facebook. Este também é um ambiente digital produtivo nos espaços educacionais porque oportuniza às pessoas o compartilhar, tornar o mundo mais aberto e conectado (BARTON e LEE, 2015). Essa conexão é feita com amigos, familiares, colegas, professores, a fim de conhecerem o que está acontecendo no entorno e expressarem o que lhes interessa. Conta com as opções de e-mail, chat e fórum e autoriza a sugestão de amigos a outrem. No fórum, é possível postar textos, fotos, desenhos e vídeos, tendo a oportunidade de se usar a marcação, o compartilhar, o curtir, o que viabiliza a interatividade, a colaboração, o uso de hipertexto e da multimodalidade.

Em relação à exposição das experiências anteriores, no trabalho em ambientes digitais, vejo, com mais veemência, as dimensões textual e linguística, mas, em momentos de redimensionamentos das ações docentes, como fez Lindaura na sequência didática com o whatsapp e como realizei nas atividades no grupo do face, por exemplo, outras dimensões como a cognitivo-conceitual, a discursiva e sociopragmática começaram a ser contempladas. A informatividade verbal – a partir da interação entre o verbal e o não-verbal – como propõem as discussões sobre a multimodalidade (MAYER, 2001; QUINTANA; SOUZA e PEREIRA, 2015) e o contato com a multisssemiose (SANTAELLA, 2005) contribuem para a construção e recepção do sentido do texto.

Uma sugestão das OCEM (2006), contemplada nas atividades analisadas, é que os conteúdos sejam organizados a partir de agrupamentos variados de textos, considerando demandas locais, sem perder de vista o processo de produção de sentido para os textos por meio da articulação das dimensões que os materializam. É pertinente lançar mão de sequências didáticas que ofereçam um trabalho com os temas dos textos, mídias e suportes em que circulam domínios ou esferas de atividades de que emergem, seu espaço e/ou tempo de produção, tipos ou sequências textuais que os configuram, gêneros discursivos presentes neles,

funções sociocomunicativas desses gêneros e práticas de linguagem nas quais estejam presentes as comunidades que os produzem.

Com o empreendimento contínuo de pesquisa-formação (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; RAUSCH, 2012), é possível desencadear processos de reflexão-ação-reflexão e, por esse caminho, aproximar pesquisa e educação, viabilizando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Por exemplo, recentemente, mediei um trabalho com a obra literária *Tenda dos Milagres* (1945), numa sequência didática em que os educandos puderam: revelar suas opiniões sobre a religiosidade em termos *glocais*; fizeram um estudo, por meio de hipertextos, recursos multimodais, sobre como essa temática é tratada na referida obra e as implicações da época, do autor, do Modernismo para esse tratamento; criaram memes (figura 43), acerca da obra e do recorte temático abordado, e ainda estabeleceram uma comparação entre essa abordagem e a canção *Milagres do Povo* (conforme trecho registrado abaixo) de Caetano Veloso, cultivando e cativando respeito ao sincretismo religioso em nível *glocal*.

Figura 43. Memes construídos pelos estudantes do 4º Ano de Nutrição do CETEP do Baixo Sul em 2018.



Fonte: Material Didático dos Estudantes do 4º Ano de Nutrição, 2018, do CETEP do Baixo Sul

Trecho da Canção *Milagres do Povo* de Caetano Veloso

Quem é ateu e viu milagres como eu
Sabe que os deuses sem Deus
Não cessam de brotar, nem cansam de esperar

E o coração que é soberano e que é senhor
Não cabe na escravidão, não cabe no seu não

Não cabe em si de tanto sim
É pura dança e sexo e glória, e paira para além da história

Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia

Xangô manda chamar Obatalá guia
Mamãe Oxum chora lágrima alegria
Pétalas de lemanjá lansã-Oiá ia
Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Obá (...)

Assim, continuei a investir pedagogicamente no que nos propõem as OCEM (2006) e os multiletramentos para o ensino de línguas de modo a mediar a recepção e produção do sentido dos textos, recorrendo ao universo multimodal e de diversas culturas a fim de que os educandos pudessem interagir por meio da língua em suas dimensões textual, linguística, sociopragmática e cognitivo-conceitual. O educando, nesse processo, pôde lançar mão da cultura da língua escrita, fazer uso de conhecimentos prévios, sistematizar conhecimentos, ativar a criticidade ao vivenciar aprendizagens na prática (COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2013), aliado ao conhecimento da tecnologia digital e do uso ético e estético desta (BNCC, 2018).

Para aprimorarmos, a partir da reflexão sobre o trabalho com blog (Manoela e Oswaldo) e com o whatsapp (Lindaaura), tivemos uma oportunidade de refacção da ação, por meio da leitura do texto *Uso de aplicativos sociais na sala* de Paula Prado, *O uso do whatsapp na aula de língua portuguesa* de Renata da Silva Lemos e *Reflexões sobre o uso do blog nas aulas de Língua Inglesa*, uma proposta para a escola pública, de Ana Amélia. O professor de Língua Inglesa salientou que iria implementar o trabalho com tecnologias digitais em seu fazer pedagógico, assegurando o lugar dos multiletramentos, que, para ele, até então, fazia referência à interação com variadas mídias no processo ensino e aprendizagem. Ainda destacou, que, mesmo sem investir em formação continuada, compreende que está no caminho certo para que isso se efetive em suas aulas.

Lindaaura destacou que ter uma minoria de educandos excluídos digitalmente não impede o aprimoramento das atividades propostas com esses gêneros até porque o estudo e reflexão sobre a prática deixaram contribuições significativas para isso. Na oportunidade, destacou que os estudos que estávamos realizando viabilizou a interação, o acesso à informação, a ampliação do conhecimento, o

letramento/inclusão digital, a globalização do conhecimento com garantia de otimização do tempo para as atividades pedagógicas, participação e motivação dos educandos. Alguns alunos, que se apresentavam tímidos em sala de aula, participaram da gravação do seminário, das discussões – organizadas como um fórum - no whatsapp.

Oswaldo reiterou que a tecnologia é necessária para as aulas de Língua Inglesa e que, a cada dia, tem a comprovação de que o aluno é mais letrado digitalmente do que na área do conhecimento que leciona. Tem a consciência de que é preciso equilibrar os letramentos. Apresentou um projeto para as aulas de 2017, que contempla a discussão com os alunos (no momento, pensou no 4º ano de Administração) por meio de grupo no Whatsapp sobre o “It used to be US: complexo de vira-lata”. Assim, poderá experienciar a interface entre os letramentos – digital, escolar, crítico, ideológico – nas aulas de LI.

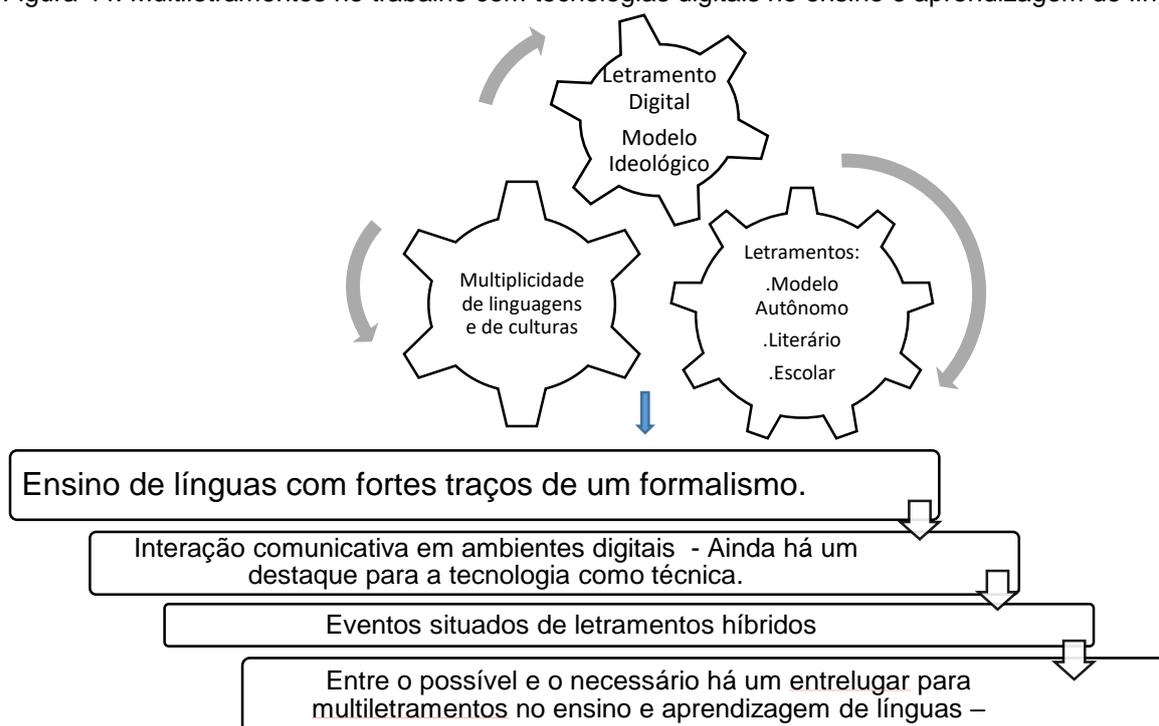
Em algumas referências anteriores, há nuances, traços dessa prática no contexto da pesquisa (ainda que compreendamos a necessidade de investimentos em políticas públicas no que se refere à inclusão digital, à formação docente, à revisão de propostas curriculares, entre outros).

Reiteramos: a ênfase na aprendizagem da técnica da língua escrita, homogênea, fechada e completa, não satisfaz. A possibilidade de os multiletramentos se instaurarem evidencia um não-acabamento, a impossibilidade de ser completado, totalizado, saturado (DERRIDA, 2008). Nessa perspectiva, desconstrói-se a visão linear de ensino e aprendizagem de língua.

Os passos dados revelam que os caminhos a serem percorridos no bosque não cessaram. Em cada caminho que adentramos, somos suscitados, mutuamente, a revisar conhecimentos teóricos e práticos para o ensino e aprendizagem de línguas também em ambientes digitais. O importante é ir garantindo o entrelugar para o instaurar de multiletramentos de modo que o ensino e aprendizagem de línguas sejam proficientes.

As discussões anteriores foram sistematizadas na figura que segue:

Figura 44: Multiletramentos no trabalho com tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas



Fonte: Entrevista, observação de aula e pesquisa-formação na etnografia e na autoetnografia/ outubro e novembro de 2016

Ao longo da pesquisa, no caminhar pelo bosque, com fins na produção desta tese, pôde-se destacar que, em Gandu e, mais precisamente, no contexto do CETEP do Baixo Sul, existem interações comunicativas em ambientes digitais para fins escolares, de entretenimento e de resolução de necessidades da vida cotidiana, isso em algumas esferas por meio da participação em eventos situados de letramentos híbridos. Há, de certa forma, uma equidade quanto às oportunidades para essa interação, entendendo-se que culturas híbridas podem conviver com poderes oblíquos.

Na condição de docentes, existe um investimento por parte de alguns de nós (no caso, eu e Lindaura) em especializações que contemplam o lidar com as tecnologias digitais, bem como oportunidade de formação continuada e em serviço oferecida pela Secretária da Educação do Estado da Bahia, para fortalecer trabalhos pedagógicos nesses ambientes que oportunizem o crescimento do cidadão como leitor, escritor, capaz de revelar seus anseios, contribuições às relações de vivência considerando os princípios da cidadania. Vale destacar,

entretanto, que em trabalhos pedagógicos mediados pelos sujeitos da pesquisa, ainda que se contemplem práticas de linguagem, vivências no blog, registros em e-mail, o uso do facebook e do whatsapp, há uma atenção expressiva ao trabalho pedagógico com a forma da língua. Falto-nos dar um maior e aprimorado trato à hibridez de letramentos no ensino e aprendizagem de línguas, tendo em vista a formação crítica dos sujeitos discentes com os quais interagimos nesse processo.

Percorrer por caminhos vários do bosque, que, por sua vez, também me deslocam para ambientes digitais, num movimento etnográfico e autoetnográfico, é um processo ininterrupto e necessário, respeitando-se o que se tem de vivência pessoal e local, bem como as marcas globais ou, até mesmo, o que se entende como ideal para a vivência das práticas de linguagens articuladas ao uso das tecnologias digitais. Tratam-se de cenários em que podemos dispor de letramentos escolares, literários, ideológicos, sociais, híbridos com linguagens e culturas articulados, a fim de, entre o possível e o necessário, instaurar um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

No percurso realizado para o empreendimento desta pesquisa, alimentei, durante todo o tempo, o sentimento de desconfiança movido pelo seguinte problema: como se configuram saberes e fazeres docentes sobre multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais no contexto do Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA.

Considerei pertinente dispor de algumas perguntas, elaboradas a partir desse problema, a fim de otimizar a minha aproximação de uma possível resposta para ele, a saber: quais as representações que os docentes de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa possuem sobre o trabalho com multiletramentos no ensino aprendizagem de línguas em ambientes digitais? Em que medida o processo de formação docente, que contempla o ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias digitais, tem contribuído para o trabalho com os multiletramentos no contexto do Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul? Como acontecem as relações entre as práticas docentes de ensino de línguas com os multiletramentos em ambientes digitais e um dos campos de atuação indicados pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum, versões 1 e 2 2015/2016), bem como os aspectos sugeridos pelas OCEM 1 (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Documento: Linguagem Código e suas Tecnologias/2006)? De que forma se dão as relações que o professor estabelece entre seu próprio processo de formação e as práticas de ensino que desenvolve, considerando o trabalho pedagógico em ambientes digitais?

A partir da pesquisa realizada, foi possível considerar que, ainda que sejamos sujeitos da sociedade tecnológica digital, o que é evidenciado em nossas ações pessoais e profissionais, é preciso investir na equidade de interações tecnológicas nesse contexto, contemplando pensamentos e ações humanas. O educando, no espaço escolar, tem sido protagonista em atividades de ensino e aprendizagem de línguas vivenciadas no contexto digital. Entende-se, então, a importância desse processo intencionando a vivência dos multiletramentos.

Para mediá-lo com proatividade, a participação em formações continuadas é essencial e contínua no exercício da profissão. Saberes e fazeres concernentes ao ensino e

aprendizagem de línguas precisam ser aperfeiçoados sempre. Na pesquisa-formação, isso se evidenciou por meio da etnografia e da autoetnografia, cujas vozes e vezes dos sujeitos revelaram possibilidades de ações pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos. Então, é oportuno se ativar as interações por meio de ambientes digitais para assegurar a aprendizagem significativa e contextualizada de línguas tendo como alicerce o web currículo.

Compreendi com mais precisão que documentos curriculares são nossos aliados nesse processo, pois tratam da importância das tecnologias digitais no contexto educacional como um princípio (DCNEM), do aguçar o trabalho com a multisssemiose (OCEM), bem como se constituem norteadores para a ação pedagógica com as múltiplas linguagens e culturas. Dessa forma, aprimorar nossos conhecimentos sobre eles e utilizá-los é oportuno já que são referenciais para formação docente, organização curricular e propostas de planejamento.

Nesses termos, percorrer por caminhos vários do bosque, que, por sua vez, também me deslocaram a ambientes digitais, num movimento etnográfico e autoetnográfico, é um processo ininterrupto e necessário, respeitando-se o que se tem de vivência pessoal e local, bem como as marcas globais ou, até mesmo, o que se entende como ideal para a vivência das práticas de linguagens articuladas ao uso das tecnologias digitais. Tratam-se de cenários em que podemos dispor de letramentos escolares, literários, em seus modelos ideológicos, sociais, híbridos com linguagens e culturas articulados, a fim de, entre o possível e o necessário, instaurar um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.

É chegada a hora de dar um intervalo no trilhar pelo bosque. Em meu caminhar, tive a oportunidade de fortalecer, enquanto docente-pesquisadora, fundamentos e ações concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas, valorizando, sobremaneira, conhecimentos empíricos, teóricos e práticos peculiares que eu e os outros sujeitos tínhamos, podendo aguçar nossa percepção e agência acerca do potencial do uso de tecnologias digitais nesse processo.

Sei que descrever e problematizar um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais não é uma abordagem inédita dada a relevância que tem nos espaços educacionais para a educação linguística na

perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAM, 2003, 2010; PENYCOOK, 2001). Contudo, foi a primeira vez que se pôde pesquisar esse objeto no contexto do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA.

Não entendo esta pesquisa como um produto final, mas como uma representação local de como se configuram multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. A finalidade, ao realiza-la, portanto, não foi constatar algo sobre essa abordagem temática, contudo perceber sinais de mudanças que as práticas docentes vêm revelando e colocando-se à disposição de aprimoramentos, sobremaneira, a partir do empreendimento da pesquisa-formação.

No trajeto que percorri até aqui, muitos estudos contribuíram para que eu pensasse, problematizasse e elaborasse a pretensa resposta aos questionamentos antes elencados, num movimento em que conhecimentos empíricos e considerados referenciais teóricos se bifurcaram. Quero citar, oportunamente, alguns aspectos importantes (frutos desse desbravamento e de uma escolha autônoma da minha parte) para a formação linguística do educador e, por conseguinte, para se vivenciar os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais como:

- a compreensão de uma representação de língua que integra um polissistema de natureza linguística, textual, pragmática, sociodiscursiva em interface com peculiaridades de culturas e de identidades;
- a transcendência de um método de base formalista para o ensino de línguas com o propósito da mediação desse processo numa perspectiva dialógica, crítica e transformadora;
- o discernimento acerca de multiletramentos para se orientar práticas pedagógicas que integrem as linguagens múltiplas, o hipertexto, a multimodalidade, a colaboração, contemplando a convivência ética com a diversidade;
- uma compreensão significativa de tecnologia digital, para além de artefato técnico, já que se traduz pelo agir e pensar humanos, envolvendo objetos, técnicas, produtos, a construção de significados, a corporeidade, a autonomia para escolhas;

- a necessidade de investimento pessoal e coletivo na profissionalidade docente para o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, transcendendo a profissionalização e cativando saberes e fazeres, ao gerir tempos e espaços, bem como as relações com outros atores da prática pedagógica;

- a importância de se implementar práticas docentes, no caso do ensino de línguas, dando espaço ao trabalho com as dimensões textuais, linguísticas, pragmática e sociodiscursiva por meio de blogs, whatsapps, facebook, o que demanda o pensamento computacional, o conhecimento de programação e do uso ético de tecnologias digitais.

A par disso, então, posso dizer que, enveredar pelo bosque me aproximou dos multiletramentos nossos de cada dia, bem como oportunizou o apreciar, pensar e falar sobre o fato de que “[...] a construção da aprendizagem está cada vez mais na participação em redes e na utilização de letramentos multissemióticos” (MOITA LOPES, 2006, p. 92). O trabalho com a língua, engajado, suscetível a potencializar o empoderamento, em agências de multiletramentos, referenciadas nas discussões de Street (1984), Barton e Hamilton (2000), Cope e Kalantzis (2000), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Mólte Mor (2007), tem empreendido um olhar sistemático e reflexivo sobre esse fato. E a pesquisa que me propus realizar dispensou uma atenção investigativa e problematizadora sobre ele.

Nesse ínterim, ficou elucidado que as práticas de leitura e escrita assumem novas perspectivas e requerem outras performances dos sujeitos também no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Computadores, smartphones, blogs, facebook, whatsapp, e-mails, entre outros recursos e ambientes a serviço das interações comunicativas no universo multissemiótico, nos mostram que o ato discursivo não demanda, para sua materialização, tão necessariamente, da cultura tipográfica. Com um simples “click”, ativando linguagens outras, agora, muitas vezes, usando o polegar (PRETTO, 2011), rompem-se paradigmas, fronteiras e estabelecem-se interações diversas.

Práticas de leitura e de escrita significativas, intermediadas pelas tecnologias digitais, não só como peculiar à cultura do escrito, à técnica, mas do signo, do poder e de si (FOUCAULT, 1983), podem ser, de fato, sociais na escola, intermediadas por

hipertextos, pela multimodalidade, pela colaboração, pela interatividade, tendo a criticidade como forte aliada. A pesquisa-formação, para tanto, só tem sentido se for processual, contínua, como uma oportunidade da vivência da reflexão-ação-reflexão.

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. [...]É preciso que a instituição escolar prepare a população e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 07)

Nesse sentido, por ora, a apreciação de saberes e fazeres docentes quanto ao trabalho com multiletramentos em ambientes digitais - no contexto do Ensino Médio do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA - permitiu, por meio da etnografia e da autoetnografia, a percepção de que práticas e eventos de letramentos situados na agência escola, integram outras nuances de letramentos, como o digital (momento em que se pode assistir ao protagonismo dos educandos e a expressão de engajamento e empoderamento do sujeito na práxis partilhados com o docente), o literário, os modelos autônomo e o ideológico, contribuindo para se instaurar um entrelugar para a vivência do multiletramento e/ou apresentando restrições a serem vencidas nesse processo. Essas restrições foram evidenciadas em atividades docentes, pois, até mesmo após cursos de formação, e de envolvimento em atividades de pesquisa-formação, ainda há traços expressivos de que a aprendizagem da tecnologia da língua escrita tem um fim em si mesma.

Diante da oportunidade de fazer esses registros, trago a minha consciência como pude aprofundar alguns conhecimentos. Outrora, possivelmente como resultado de minha formação acadêmica e inicial como profissional, ainda centrava meus saberes e fazeres em uma referência formal de língua, maquiada pelo trabalho com texto como pretexto; compreendia multiletramentos, tão somente, como a diversidade de linguagens e tecnologias como artefatos.

Essa revelação não quer dizer que, no momento, me sinto pronta, plena, saciada quanto a minha formação para as atividades profissionais que desempenho no tocante ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Todavia, oferta-me a percepção, proveniente da maturidade profissional, que algumas lacunas foram preenchidas e outras continuam sendo abertas, sempre objetivando a proficiência dessas atividades.

A inquietude, a vontade de empreender práticas pedagógicas diferentes e significativas me movem na itinerância docente.

Em diálogo com Oswaldo e com Lindaura, estes revelaram que foram tocados pela pesquisa-formação o que entendo como produtivo, porque nos disponibilizamos a sair de estágio de conforto para repensar como entendemos e agenciamos o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. Ambos sujeitos são engajados nessa agência situada e já medeiam práticas de ensino produtivas – descritas e problematizadas no curso desta produção - que oportunizam um entrelugar para os multiletramentos nesse processo.

Não foi fácil nesse percurso, ser sujeito da pesquisa. Falar de mim mesma suscitou uma inquietude constante no que se refere aos meus conhecimentos teóricos e práticos para a mediação do ensino de Língua Portuguesa, ao passo que me aproximou dos colegas, também sujeitos desta pesquisa, no sentido de nos ouvirmos, dirirmos dúvidas, partilharmos propostas de trabalho, exercitando o momento da reflexão-ação-reflexão. Coloco “reflexão” como primeira palavra da expressão, intencionalmente, porque compreendi, consideravelmente, que nossos saberes e fazeres se renovam a partir do pensar e de ações numa perspectiva dialógica como propõe a pesquisa-formação e a reflexividade, peculiar à potencialização da profissionalidade docente (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997). Oportunamente, vivenciamos o confronto de nossos saberes e práticas, por meio de diálogos que propiciaram o crescimento individual, podendo favorecer a aprendizagem ao experimentar experiências concretas, de ações observadas, registradas e problematizadas em confronto com teorias para redimensionar as nossas atividades pedagógicas.

Esta pesquisa também demonstrou, para mim, que não menos importante do que a formação linguística do educador é o investimento na pesquisa-formação e na reflexividade docente, pois estas, por meio da experimentação refletida, permitem reiterar a importância de o docente envolver-se com pesquisa e ter a sua própria ação como referencial de forças e/ou de fraquezas sedentas de aprimoramentos. A autoetnografia (VERSIANI, 2002; SILVA E SILVA, 2016) e a etnografia (STREET, 2010; TELLES, 2002) foram minhas aliadas nesse percurso, visto que oportunizaram

um olhar descritivo e problematizador para as nossas subjetividades e articulações docentes, mais precisamente, sobre o que eu e outros professores de línguas pensamos e empreendemos a respeito da ação pedagógica. Eu, Oswaldo e Lindaura, a partir de nossos diálogos, fomos consensuais em entender que precisamos participar de um processo de formação docente continuada para o trabalho proficiente com tecnologias digitais nas ações educacionais, considerando que tecnologia e ensino de língua precisam conversar mutuamente, de modo que o pertinente não é a tecnologia digital em si, mas o uso que se faz dela (LEFFA, 2016). Mais precisamente, uma nova tecnologia digital não assegura um novo letramento. Garante um novo *ethos*, outras mentalidades e atitudes. A ideia não é só fazer uso de um modelo de letramento autônomo, publicar no ambiente digital, usar diferentes linguagens, mas interagir, compartilhar, refletir, questionar, transformar e produzir conhecimentos

Nesse caminhar, pude compreender que o contexto escolar, o campo de pesquisa, mais precisamente, no âmbito das tecnologias educacionais, encontra-se suscetível ao instaurar de um entrelugar para os multiletramentos em eventos situados: nós, docentes, e os discentes vivemos em um ambiente digital (embora o nosso município careça de um investimento em políticas públicas que que ofertem e mantenham a equidade quanto à vivência na cibercultura), temos formações que motivam a interação nesse ambiente, documentos curriculares contemplam com maior proeminência o que é peculiar à cultura digital, interagimos por meio de grupos em whatsapp, blogs, face, e estes recursos poderão estar a serviço da aprendizagem de línguas de modo que educando e educador não só desenvolvam o pensamento computacional, mas também o uso crítico das tecnologias digitais (BRASIL, 2018), podendo estabelecer interfaces com o texto em termos linguísticos, textuais e sociopragmáticos e outros aspectos ofertados pelo universo multimodal e multissemiótico (BRASIL, 2006).

É salutar dizer, à guisa de conclusão, que os meus diálogos com os docentes sujeitos desta pesquisa, em momento algum, serviram ou servirão para negar os nossos saberes e fazeres. Sabemos que há muitas agruras em todo processo quanto à infraestrutura da escola e do próprio município no qual está situada (em termos de inclusão digital), a incipiência de nossa formação para o trabalho com tecnologias digitais em termos do pensar e agir humanos, a garantia da efetividade de propostas

de documentos curriculares para o trabalho com essas tecnologias no contexto escolar e a compreensão de língua como um polissistema aliado a culturas e identidades. Mas, colocamo-nos em favor do aprimoramento das condições de uso da língua por parte dos estudantes, fomentando e/ou cuidando do progresso de nossa formação, tendo as ofertas de formação, o educando, materiais didáticos e o web currículo como aliados desse investimento. Além disso, precisamos, na condição de docentes, acompanhar a implantação da BNCC de modo que a exequibilidade situada desse documento promova o crescimento dos aprendizes e nos atualize também quanto às ações pedagógicas, assim como, solicitar e avaliar a efetividade de políticas públicas que contribuam com a formação linguística do docente e, por conseguinte, com a educação linguística dos educandos.

Temos, portanto, a necessidade de, em outros caminhos do bosque, a serem desbravados, efetivarmos e contemplarmos na escola um trabalho em ambientes digitais em eventos situados com a linguagem e de contemplarmos investimentos em políticas públicas que aprimorem a formação docente, a estrutura dos espaços educacionais (disponibilizando artefatos tecnológicos móveis, redes de wifi potentes). Precisamos também que documentos curriculares, livros didáticos, contribuam para que estabeleçamos interações entre as culturas e identidades docente e discente, imersos à diversidade de linguagem.

Esta produção é uma contribuição para esse desafio; meus saberes e fazeres não são mais os mesmos depois dela. Sei que preciso investir processual e continuamente na pesquisa-formação, tendo como referencial a pesquisa realizada para a produção desta tese, bem como outras emergentes no curso de minha atuação pedagógica. Com os frutos deste trabalho, tenho buscado em encontros de formação docente “contaminar” outros colegas, sempre no tom da reflexividade e da valorização de suas experiências, para que juntos possamos retroalimentar um ensino e aprendizagem de línguas vivenciados em práticas de multiletramentos.

Neste momento, o tom referencial que a tese requer já não consegue dar conta do que tenho vontade de dizer sobre a conclusão à qual cheguei com essa pesquisa. Por isso, a poesia ganha espaço e me permite externar conhecimentos, sensações e compromissos com a minha profissionalidade. Então, permiti-me registrar:

Os Multiletramentos somos eu e você, somos nós

De repente, os Multiletramentos bateram em minha porta, adentraram em minha vida e, por extensão, em minha docência. Senti-me convidada em dizer para eles:

- Entrem, fiquem à vontade!

E, assim, as ilustres visitas foram sendo descortinadas ao visitarem o meu pensar, os meus saberes e fazeres na escola, em casa, em cenários de estudo e entre amigos...

De início, inquietações me deixaram sobressaltada: “o que é ler e escrever ‘na vibe do mundo multiletrado’?”

Até pouco tempo, diante da imposição de uma sociedade grofocêntrica, a cultura da tecnologia da língua escrita reinava. Ainda ouço “ecos”:

- B com A?

- BAA!!!!!!!

Ler resultava tão somente de uma mistura de sons e caracteres. E escrever era fruto da codificação dessa combinação.

Depois, uma virada pragmática me tirou da zona de conforto. Eis que o texto precisava estar com um sentido, uma temática, uma composição e uma funcionalidade social. E ser/ter um contexto materializado em enunciados e discursos.

Mesmo como prática de ensino e aprendizagem contextualizada, o modelo autônomo de letramento tem força, prioridade e destaque. E onde está o letramento social? Está em mim, em você e em nós, a um palmo do nosso nariz, pois as vivências sociais, nas quais protagonizam identidades e culturas, por meio das múltiplas linguagens, são comuns a nossa subsistência. O que se consegue falar, ler, escrever ou comunicar, de algum modo, só tem sentido se satisfizer nossos anseios.

A cultura digital, as novas tecnologias, as tecnologias do poder, do signo, de produção e do corpo, as tecnologias como um pensar e um agir humanos, a retórica digital, o hipertexto, a multimodalidade, as culturas híbridas e os poderes oblíquos, me chamam e habitam em um entrelugar em mim.

Frequento outras esferas, outros campos de conhecimento e experiências. E já não posso pensar, tão somente, na fábula, no conto, na crônica, na memória, no poema, na bula, na receita, no bilhete, na tirinha, na HQ...

Num tom dialógico e polifônico, leio, escrevo, falo, informo, conheço, emociono, represento, crio, vejo, ouço, risco, danço, sinto, choro, critico, transformo, grito, tendo o meu dizer e outros dizeres materializados em ezines, fanfics, minimovies, podcasts, pastiches, fotoblogs, vlogs...

E, agora, refaço-me, ofereço-me e questiono-me, pedindo emprestado às crianças aquele fantástico porquê:

- Que tal um design?
- Aceita um remix?
- Vai de transmutação de gêneros discursivos textuais com um misto de culturas?
- Por que *Capitu*³² não pode ser um *Avatar*?
- Por que não posso recontar *D. Casmurro* a partir da visão de *Capitu*?
- É possível que a *Branca de Neve* ajude o Bando de *Lampião*³³?
- Que tal ter *Dandara*³⁴ como heroína de *Os Vingadores*³⁵?
- *Romeu e Julieta* não poderão ser o casal de namorados que está em nossas salas de aula?
- Já pensou num encontro entre *Percy Jackson*³⁶ e *Harry Potter*³⁷?
- *Esqueçam as Bonecas*, a *Menina Morreu*³⁸ pode dialogar com *Fala Sério, Amor*³⁹?

³² Personagem da obra *D. Casmurro* de Machado de Assis.

³³ Virgulino Ferreira da Silva, cangaceiro brasileiro que atuou no sertão nordestino e ficou conhecido como Rei do Cangaço.

³⁴ Guerreira negra do período colonial do Brasil.

³⁵ Um grupo de super-heróis de história em quadrinhos publicados nos Estados Unidos pela editora Marvel Comics. Aparece também em adaptações para o cinema.

³⁶ Protagonista das séries *Percy Jackson & the Olympians* e *The Heroes of Olympus*, escrita por Rick Riordan.

³⁷ Série de sete romances de fantasia escrita pela autora britânica J. K. Rowling que narra as aventuras de um jovem chamado Harry James Potter

³⁸ Livro de Literatura infantojuvenil de Dulcilene Ribeiro Soares Nascimento.

³⁹ Livro de Literatura Juvenil de Thalita Rebouças.

- As Guerras Mundiais poderão ser comparadas com as guerras nas favelas?
- Que tal ver a voz das manifestações populares como o Gregório de Mattos da atualidade?
- Será que não é válido continuar exaltando o meu país, lembrando que minha terra pode ter uma palmeira onde canta o sabiá?
- Dá para entender como projetar a minha vida, desenvolver a cultura da educação financeira com o auxílio do livro *A Árvore que dava dinheiro*⁴⁰?
- Será interessante elaborar e socializar um podcast sobre a caracterização de elementos da tabela periódica? E vlogs referentes aos sistemas do corpo humano?
- E por que não respeitar a leitura do livro de receita, do blog local, dos cordéis, da revista Capricho, do Horóscopo e da Playboy?
- Por que não dizer por meio da música, da imagem, da cinestesia, do virtual, do digital: é possível.

Tudo isso é possível. Porque os multiletramentos sou eu, é você, somos nós. Eles têm adentrado em minha docência e feito morada. Na caminhada do viver, o entender e o me entender dialogam com linguagens e com a aceitação e respeito às culturas.

Vou tendo a consciência de que a gente não quer e não precisa só de uma imposição de um sistema de língua determinado como um padrão (para ler, escrever e fazer conta) e de outros estereótipos

E, a cada momento, numa felicidade clandestina, como algo simples e certo, digo em alto e bom som e boas leituras, imagens, ritmos e muito mais:

- Multiletramentos são nossos aliados nessa conquista! Multiletramentos sou eu, é você, somos nós!

⁴⁰ Obra literária de Domingos Pellegrini.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabete Biancocini; ALVES, Dom Robson Medeiros; OSB e LEMOS, Silvana Donadio Vilela. *Web currículo* (recurso eletrônico). Aprendizagem, recurso e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa* – conforme as disposições do autor. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. *Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação*. Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- ARAGÃO. R. *Desafios na Formação de Professores de Línguas Estrangeira com Novas Tecnologias*, UFC, outubro de 2007.
- _____. *Pesquisa e geração de tecnologia educacional no ensino de inglês da rede pública estadual em Ilhéus e Itabuna na Bahia*. Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 190-205, jan./jun., 2012.
- ARAUJO. J. e LEFFA. V. (organizadores). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ANTUNES. Arnaldo. Seu olhar. 1995. Disponível em <http://www.citador.pt/poemas/a-um-poeta-olavo-bilac>. Acesso em: 26 de junho de 2017.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hulcitech, 2004.

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARCELLOS, Renata da Silva. *O uso do whatsapp na aula de LP*. In. <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos>. Acesso em outubro de 2016.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. *Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Grã-Bretanha; Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Literacy practices*. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D. e LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASSO, Edcleia Aparecida e ROSA, Ana Amélia Calazans. *Gêneros discursivos nas aulas de língua inglesa: uma proposta para a escola pública*. In. <http://www.revlet.com.br/artigos/9.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2016.
- BECHARA, E. *A norma culta em face da democratização do ensino*. Ciclo de conferências A língua portuguesa em debate. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 2000.
- BELL, D. *O advento da Sociedade Pós-Industrial: uma tentativa de previsão social*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BILAC, Olavo. *A um poeta*. In. <http://www.citador.pt/poemas/a-um-poeta-olavo-bilac>. Acesso em 30 de junho de 2017.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BRAGA, D. *Hipertexto: questões de produção e de leitura*. Revista Estudos Linguísticos. Unicamp, Campinas. XXXIV, p. 756761, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Corrêa. *A consciência e a nova ciência: dilemas para quem e quem educa*. Revista on line Caminhos de Geografia, Uberlândia v. 9, n. 28 Dez/2008, p. 232. In. <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. Acesso em 30 de junho de 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994
- BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- BUZATO, M. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educare de 2006. Disponível em: http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 04 julho de 2010.
- CAETANO, Erika Amancio. *Letramentos Críticos e o Uso da Língua Alvo no Ensino de Língua Inglesa: um Olhar Autoetnográfico'* 17/03/2017 289 f. Doutorado em Estudos Linguísticos, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Aceso em 20 de dezembro de 2018.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAIADO. R.V. R. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In. *Internet & Ensino Novos Gêneros, outros Desafios*. RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. 2 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARVALHO. Gilcinei Teodoro Carvalho e MARINHO. Marildes. *Cultura Escrita e Leramento*. STREET. Brian V. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*, Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- _____. COSCARELLI. *A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais)*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CASTELLS, Manuel. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- CHOMSKY, Noam. *Conceitos de Língua*. In: Chomsky, Noam. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Trad. de Anabela Gonçalves e Ana Tereza Alves. Lisboa: Caminho, 1986.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COLL, C. et al. A. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social future*. New London Group. Routledge, 2000.
- _____; _____. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008.
- _____; _____. *Literacies*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2012.
- CORACINI. Maria José Rodrigues Farias. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira*. Campinas, SP. Pontes, 1995.
- COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.
- CUPANI. A. *Filosofia da Tecnologia: um convite*. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DEBORAH Cameron, ELIZABETH Frazer, PENELOPE Harvey, BEN Rampton and KAY Richardson. *Ethics, advocacy and empowerment: issues of method in researching language*. Language & Communication. Vol. 13, No. 2, pp. 81-94, Printed in Great Britain, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Gramatologia*. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

DESCARTES, René. ***Discurso do método***. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DIAS, Renildes, JUCÁ, Leina e FARIA, Raquel. *High Up: ensino médio*. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: BRITO. Karim Siebeneicher, GAYDECZKA Beatriz e KARWOSKI, Acir Mário (Org.) *Gêneros Textuais, reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DRUCKER, P. F. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1994.

DURANTI. Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

ECO. Umberto. *Seis Passeios pelo Bosque*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELLIS Carolyn, ADAMS Tony E. & BOCHNER Arthur P. Autoethnography: An Overview. Fórum: Qualitative Social Research. N 1, Vol 12, jan 2011. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Acesso em 05 de junho de 2015.

FERNANDO PESSOA. *A Língua Portuguesa*. Portugal: Assirio e Alvim, 1997

FERREIRO, Emília. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ARTMED. 1995.

FIGUEREDO. Célia Assunção e JESUS. Osvaldo Freitas. (org.) *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- FOUCAULT, M (1983). *O sujeito e o Poder*. In Rabinow, P e Dreyfus. *Foucault, Uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Tecnologias del Yo*, Barcelona: Piados Ibérica, 1995.
- FRANK, Ingrid. *Produção conjunta de conhecimento em um laboratório de tecnologia: perguntas como recursos para o enfrentamento de problemas emergentes*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2015, disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156337>. Acesso em 17 de outubro de 2018.
- FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. *Diálogo: análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.
- _____. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Oralidade e escrita: uma revisão*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 128, v. 36, p. 403-432, Mai./Ago. 2006.
- GEE, J. P. New people in new worlds: network, the new capitalism and schools. In COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, p. 42-68, 2000.
- GEE, J. P.; HAYES, Elisabeth. *Language and learning in the digital age*. Routledge: New York, 2011.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Gilberto. *Pela Internet*. 1998. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

GOMES, Maria João. *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2005.

_____; SILVA, A. R. *A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte*. *Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*, p. 289-309, out. 2006.

GORZONI, Sílvia de Paula e DAVIS, Claudia. *O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes*. *Cad. Pesqui.*[online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1396-1413. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401396&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 13 de dezembro de 2018.

H. D. BROWN. *Teaching by principles, na interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. New York. Pearson Education Company, 1994.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HANKS, W. F. Pierre Bourdieu e as práticas de linguagem. In: *Língua como Prática Social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.

HALL, Joan Kelly. *Methods for teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

HARRIS, Marvin. *The rise of anthropological theory*. New York: Crowell, 1968.

- <https://www.cgi.br/noticia/releases/ acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nos-domicilios-brasileiros/>. Acesso em 10 de maio de 2019.
- <https://www.letras.mus.br/o-rappa/1315551/>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.
- <http://www.dendenews.com/2013/08/15-municipios-do-baixo-sul-terao-suas.html>. Acesso em 13 de outubro de 2018.
- <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/index.php/conteudosdigitais/conteudos/listar/busca/tvat>. Acesso em 10 de abril de 2017.
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gandu>. Acesso em 10 de dezembro de 2017
- <http://classe.geness.ufsc.br/index.php/JClic>. Acesso em 05 de julho de 2017.
- <http://www.concordancia.letras.ufrj.br>. Acesso em 26 de abril de 2017.
- <http://saladeadm4.blogspot.com.br/>. Acesso em 05 de abril de 2017.
- https://www.facebook.com/search/str/nutriliterrario/keywords_top. Acesso em 15 de maio de 2017.
- <https://www.facebook.com/search/top/?q=nutrindo%20a%20literatura>. Acesso em 14 de março de 2017.
- <https://www.youtube.com/watch?v=vPtV0eO8RSA>. Acesso em 12 de abril de 2017.
- <http://www.avate.uneb.br/>. Acesso em 20 de agosto de 2016.
- <http://www.uabuesb.com.br/cursos/programa-midias-na-educacao>. Acesso em 10 de janeiro de 2012.
- JONASSEN, D. *Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas*. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.
- JONES SH, ADAMS TE, ELLIS C, editors. *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. (Coleção Queer).
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. v.25 n.2 São Paulo jul./dez. 1999.
- JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto; CARVALHO. Felipe da Silva Ponte e SANTOS, Edméa. *Reflexões sobre a formação em nosso tempo*. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro, v 02, n. 02, maio-agosto de 2018.
- KATO. Mary. *O mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 2002.

- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Changing the role of schools*. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- KENEDY, E. Gerativismo. In. MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Angela (org.) *A formação do professor – perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: 2001.
- KOCH, I. G. V. Texto e hipertexto. In: *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOMESU, F. C. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRESS, G. & LEEUWEN, T. Van. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* London: Routledge, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; MCKAY, Sandra Lee; HU, Guangwei e RENANDYA, Willy A. (eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 2012.
- LAM, W. S. E., & ROSARIO Ramos, E. Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: an exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171-190, 2009.
- _____. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.
- _____. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. *Teachers and technoliteracy: managing literacy technology and learning school*. Australia: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. In: Digital literacies: concepts, policies and practices. Peter Lang Publishing, New York, USA, 2007.

LARA, T. *Blogs na educação: uso dos blogs na perspectiva construtivista*. Revista Telos, Madri, n. 65, p. 86-93, out.-dez. 2005. Disponível em <<http://www.campusred.net/telos>>. Acesso em: 04 de julho de 2011.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>> Acesso em: 26 ago de 2010.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do alfabetização*. 15 ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 4ª edição, 2008.

_____. *Cultura digital.br / organização Rodrigo Savazoni, Sergio Cohn*. - Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Baracat de. Diferentes formar de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Ed. Rocco. Rio de Janeiro, 1998.

LYOTARD, JE. *A fenomenologia*. Rio de Janeiro. Edições 70, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos Letramentos em Contextos de Periferia. In. ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

MANOVICH, Lev. *The language of new media*. London: The MIT Press, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARINHO. Marildes e CARVALHO. Teodoro. (organizadores) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATTOS. Andrea M. de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século. In. Dossiê especial. Jordão (org.) *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. Revista X, vol.1, 2011. Disponível em www.criticalliteracy.org.uk. Acesso em fevereiro de 2013.

MELO NETO, João Cabral. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENDES. Edleise. *Por que ensinar língua como cultura?* In SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*. Entre Línguas, Araraquara, v. 1, n.2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

MENEZES. Vera. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.

MENEZES DE SOUZA. L.M.T. e MONTE MOR. W. *Língua e Transculturalidade*. Grupo de Trabalho. UFBA, Instituto de Letras, julho de 2015.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto base do Simpósio da TESOL International Research Foundation (TIRF), São Paulo, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Linguagem e escola na construção de quem somos*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) *Identidades sociais de raça, etnia e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papyrus, 2007.
- MOSCOVICI. *Das representações coletivas às representações sociais*. In: JODELET, D. (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- NAVAS, E. *Regressive and Reflexive Mashups in Sampling Culture*. In: SONVILLA-WEISS, S. (org.) *Mashup Cultures*. Viena/Nova York: Springer, 2010.
- NÓVOA, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1997.
- _____. *Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- OTTONI, Paulo Roberto. *Visão Performativa da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- PAIVA, V. M. O. e. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- PENNYCOOK, A. A. *A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- _____. *A. Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PERRENOUD, Phillipe et al. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. PERRENOUD, Phillipe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação*. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. *Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos*. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PINO, A. S. *Processos de significação e constituição do sujeito*. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24, 1993.
- POSSENTI, Sírio. *Você entende internetês?* *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. São Paulo, n. 2. 2002. Disponível em: <http://www.discutindolinguaportuguesa.com.br/reporteinternet.asp>. Acesso em: 21 maio 2009.

PRETTO, Nelson. *O desafio de educar na era digital*. Revista Portuguesa de Educação, CIED, Universidade do Minho, 2011.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. *Comunidades de blogs e espaços conversacionais*. In: Prisma.com, v. 3, p. 1-15, 2006. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/insanus.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2018

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Minas Gerais: Editora Miguilim, 1995.

QUINTANA, Haenz Gutiérrez; SOUZA, Ana Lúcia Silva e PEREIRA, Júlio Neves. In.: SILVA, Simone Bueno Borges da et al. *Leitura, Modalidade e Formação de Leitores*. Salvador: UFBA, 2015.

Projeto Político Pedagógico. CETEP do Baixo Sul. Gandu-BA, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record. 1978.

RAMOS, Ingrid Frank de. *Produção conjunta de conhecimento em um laboratório de tecnologia: perguntas como recursos para o enfrentamento de problemas emergentes'* 13/03/2015 173 f. Doutorado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BSCSH. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Aceso em 22 de dezembro de 2018.

RAUSCH, Rita Buzzi. *Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão*. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2018.

- RIBEIRO. Mayra Rodrigues Fernandes e SANTOS. Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. *Revista Educação Pública*. Cuiabá. V. 25. N. 59. Maio/ago. 2016.
- ROBERTSON Roland, 2003. *The conceptual promise of glocalization: Commonality and diversity*, *ART e FACT*, Janeiro, n.º 4.
- RODRIGUES. Cláudia. *O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino da escrita na escola*. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: *Multiletramentos na escola*. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. (org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO. Roxane e BARBOSA Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SANCHO, Juana Maria. *De TIC a TAC, El difícil tránsito de una vocal*. *Revista Investigación en La Escuela*, n. 64, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. – 3. ed. – São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
- _____. *A estética política das mídias locativas*. *Nômade* no. 28. Instituto de Estudios Sociales, Bogotá, 128-137. 2008.

SANTANA, Manoela Oliveira de Souza. *(Des)encontros entre as OCEM e as práticas textuais com blogs no ensino e aprendizagem de línguas*. Dissertação de Mestrado. UESC, BA, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, Raquel. *A aquisição da linguagem*. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Edméa. *A cibercultura na das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores*. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Proped-UERJ, CNP, 2011.

_____. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, FAGED-UFBA, Salvador, 2005. Disponível em: <[http://api.ning.com/files Tese final. Edmea.pdf](http://api.ning.com/files/Tese%20final.Edmea.pdf)>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

SANTOS, Karen Christina Pinheiro dos. *Arquiteturas Pedagógicas como Dispositivos de Formação de Professores em Práticas Multiletradas por Meio de Tecnologias Digitais* 12/12/2016 undefined f. Doutorado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Aceso em 21 de dezembro de 2018.

SANTOS, Tássia Ferreira; BEATO, Zelina; ARAGÃO, Rodrigo. As TICS e o Ensino de Línguas. In: Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, 4., 2012. Anais... Ilhéus: UESC, 2012. p.1-20.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition and foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

SCHWARTZMAN, S. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1997.

SCRIBANO, A. Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina. *Revista Investigaciones Sociales* VIII (12), 2004

SILVA, Maria da Graça Moreira. *Novos Currículos, Novas Aprendizagens*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação e Currículo. PUC SP. São Paulo, 2004. Módulo Introdutório: Integração de Mídias na Educação Material (PDF) produzido pelo NCE/USP.

SILVA, Daniel do Nascimento e. ALENCAR, Claudiana Nogueira de. MARTINS FERREIRA, Dina Maria Martins. Uma nova pragmática para antigos problemas. In: SILVA, D. N.; MARTINS FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA. Simone Bueno Borges da. *A seleção do professor de Português e suas relações com o ensino da escrita*. *Ling. (dis)curso* [online]. 2008, vol.8, n.2. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

_____. et al. *Leitura, Modalidade e Formação de Leitores*. Salvador: UFBA, 2015.

_____. e SILVA. Ferreira Laureci. Etnografia e Autoetnografia na Formação de Professores. In KLEIMAN. Ângela B. e ASSIS. Juliana Alves (orgs). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

_____. *Contornos dos Letramentos*. Resenha do Livro Letramentos, organizado por Cláudia Vóvio, Luanda Sito e Paula De Grande (Campinas: Mercado de Letras, 2010). *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 90, p. 279-287, maio-ago. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em junho de 2015.

SILVA. Tadeu Tomaz da. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMITH, C. Epistemological intimacy: A move to autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 4(2), Article 6. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_2/pdf/smith.pdf, 2005.

SIRGADO, A. P. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. *Educação & Sociedade*, 71(21), 45-78, 2000.

SOARES. Erika Amancio Caetano. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. Tese de Doutorado. 2017. UFMG. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-ALYSQ2> Acesso em 05 de outubro de 2018.

SOARES, M. *Letramento: como definir, como avaliar, como medir*. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, 2007.

SOUZA, V. V. Soares. *Letramento digital e formação de professores. Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO. Marildes e CARVALHO Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento* (organizadores). Belo Horizonte: Editorial UFMG, 2010.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TELEFÔNICA. *As 20 chaves Educativas para 2020*. Como deveria ser a Educação o século XXI? Publicação do Encontro Internacional de Educação - 2013/Madrid. Fundação Telefônica. Publicado em 25 de fevereiro de 2014. In. <https://publiadmin.fundaciontelefonica.com>. Acesso em 25 de junho de 2017.

TELLES. João A. *É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!* Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem e Ensino*. Vol. 5, nº 2, 2002.

UNSWORTH. L. (2006) *Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: describing the Meaning- Making Resources of Language-Image Interaction*. In, *English Teaching: Practice and Critique*, Volume 5, Number 1. pp 55-76.

VERSIANI. D. *Autoenografia: uma alternativa conceitual*. *Revista Letras Hoje*. v. 37, n. 4. 2002. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/14258>. Acesso em setembro de 2017.

VYGOTSKY, L.S. *Problems of general psychology*. The collected works of L.S. Vygotsky, vol. 1. Nova York: Plenum, 1987.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. São Paulo: Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.

_____. *A retórica (digital) das redes sociais*. Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação, redes sociais e aprendizagem. UFPE, 02 e 02/12 de 2010.

WOLCOTT, H.F. "Ethnographic research in education". *In: JAEGER, R.M. Complementary methods for research in education*. Aera, 1988.

ZANELLA, A. V. *Atividade, significação e constituição do sujeito: contribuições à luz da psicologia histórico cultural*. Psicologia em Estudo, 9(1), 127-135, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 01: AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Línguas com Gêneros Discursivos Virtuais.

Pesquisador: Manoela Oliveira de Souza Santana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53988315.1.0000.5688

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.646.969

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 02, refere-se a estudo relevante para elaboração de uma tese de doutorado, considerando-se a importância de se investigar as representações de multiletramentos na prática docente, prática esta atualmente atrelada aos discursos da mídia virtual. De acordo com a autora do projeto, "entende-se que o investimento neste projeto é uma oportunidade de redimensionar saberes e fazeres referentes ao ensino de línguas com tecnologias virtuais, compreendendo a linguagem para além de uma referência abstrata, determinista ou cognitivista, bem como de problematizar possíveis (des)construções propiciadas por cursos de formação e por orientações curriculares referentes a este ensino"(p. 4).

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes deste protocolo. Tendo por objetivo geral "investigar e problematizar as representações de docentes sobre multiletramentos no ensino aprendizagem de línguas com gêneros discursivos virtuais no contexto do ensino médio do CETEP do Baixo Sul em Gandu-BA". Os objetivos específicos são "discutir as representações que os docentes possuem sobre o trabalho com multiletramentos no ensino aprendizagem de línguas com gêneros discursivos virtuais; verificar em que medida o processo de formação docente que contempla o ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias virtuais



Continuação do Parecer: 1.646.989

tem contribuído para o trabalho com os multiletramentos no contexto do Ensino Médio; perceber as relações entre as práticas docentes de ensino de línguas com os multiletramentos e gêneros discursivos virtuais e os aspectos sugeridos pelas OCEM 1 (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Documento: Linguagem Código e suas Tecnologias/2006) como: construção e recepção do sentido do texto, multimodalidade, hipertextualidade e letramento crítico; discutir as relações que o professor estabelece entre seu próprio processo de formação e as práticas de ensino que desenvolve, considerando o trabalho com os gêneros discursivos virtuais”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No corpo do projeto foram apresentados apenas os benefícios da pesquisa, que estão claros e confirmam a relevância do estudo, contudo não foram encontrados registros contemplando os riscos do estudo, tanto nas informações básicas do projeto como no projeto integral, tampouco no TCLE constando, inclusive que “entende-se que a pesquisa não demandará riscos”, o que fere o princípio, exposto na resolução 466/2012, de que em toda pesquisa há algum risco a ela inerente, mesmo que mínimo, e que os responsáveis pela pesquisa

precisam oferecer atendimento aos possíveis riscos causados, mesmo que este seja apenas um desconforto diante da participação na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de relevância social e científica. Encontra-se com boa sustentação teórica, utilizando-se de autores importantes e boas reflexões acerca da temática proposta. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa a ser realizada junto a três docentes que atuam em uma escola de ensino médio integrado à educação profissional na cidade de Gandu, no Estado da Bahia, sendo dois de Língua Portuguesa (entre eles, a pesquisadora), e um de Língua Inglesa, todos participantes, no momento da coleta de dados, de um curso de extensão em Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Instituto Anísio Teixeira, desenvolvido pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia. Foram explicitados os critérios de escolha dos participantes, bem como a razão de a pesquisa ser realizada na instituição mencionada.

No delineamento metodológico caracteriza a proposta como uma pesquisa-ação, tendo o pesquisador participante. Avalia-se que há coerência entre os objetivos e os procedimentos metodológicos descritos. O cronograma de execução da pesquisa está explicitado no projeto de pesquisa integral e permite a identificação das etapas e atividades da pesquisa nos meses em que se prevê sua realização.

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 1.646.969

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está na forma de convite, avalia-se que em linguagem compatível com os participantes, no caso professores. Apresenta as informações obrigatórias, previstas na resolução 466/2012 do CNS, que são essenciais aos participantes da pesquisa, como os possíveis riscos e o atendimento aos participantes, caso necessário, os dados do Comitê de

Ética responsável pela análise do estudo, os espaços para assinatura dos envolvidos, bem como que o TCLE será emitido em duas vias, sendo que uma ficará em posse do sujeito participante. Embora o termo mencione a garantia do sigilo, ao relatar no estudo, detalhadamente, a instituição na qual a coleta será realizada e as áreas de atuação dos professores, este sigilo encontra-se fragilizado, pois pode permitir o reconhecimento dos participantes.

Recomendações:

Atentar para adoção de medidas que garantam o sigilo dos participantes na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está apto à aprovação, podendo-se realizar a parte da pesquisa em que há o contato com seus participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Parecer aprovado ad referendum, a ser notificado em reunião do CEP IPS que deverá ocorrer em 01 de agosto de 2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_541734.pdf	21/06/2016 21:40:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentolivre esclarecido .pdf	21/06/2016 21:32:28	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetedepesquisaintegra.pdf	21/06/2016 21:26:23	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 1.646.969

Outros	Formularioparaacoletadedados.pdf	08/03/2016 22:30:23	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.png	08/03/2016 22:26:19	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.png	08/03/2016 22:14:10	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito
Outros	termodeautorizacaooinstitucional.jpg	08/03/2016 22:11:45	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/03/2016 19:56:32	Manoela Oliveira de Souza Santana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Julho de 2016

Assinado por:
Ana Maria Ferreira Cardoso
(Coordenador)

APÊNDICES

APÊNDICE A: INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



INSTRUMENTO 01 – QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Professor(a),

Este questionário configura-se como um instrumento necessário à construção de dados referentes ao Projeto Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Digitais. Esses dados servirão à escrita de uma tese produto do doutorado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. O pesquisador, conforme Termo de Consentimento Livre, compromete-se em preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, divulgar as informações anonimamente e os instrumentos de coleta de dados estarão sob a responsabilidade da pesquisadora, Sr^a Manoela Oliveira de Souza Santana. A sua contribuição, respondendo este instrumento, será valiosa para os propósitos do trabalho.

1. Formação: _____
2. Anos de experiência docente _____
3. Há quanto tempo você concluiu a Graduação? _____
4. Fez outro(s) curso(s) de graduação ():
qual(is): _____. E de pós-graduação ()

qual (is): _____

5. Qual(is) o(s) local(is) onde trabalha e função/funções que exerce? _____

6. Entre os equipamentos tecnológicos abaixo, você possui? (pode assinalar mais de um)

computador notebook/netbook tablet smartphone
 outro(s): qual (is) _____

7. Onde costuma usar o computador?

em casa na escola em Lan House espaços públicos
 outro(s): qual (is) _____

8. E a internet, onde costuma usar?

em casa na escola em Lan House espaços públicos
 outro(s): qual (is) _____

9. Com que frequência usa a internet?

diariamente em alguns dias da semana uma vez por semana
 raramente outro (s): qual (is) _____

10. Com que finalidade usa a internet (enumere as alternativas, considerando a ordem da resposta)

bate pato (chat)
 comunicar-se com pessoas por meio das redes sociais
 ler notícias em sites diversos
 organizar/acompanhar atividades propostas para os alunos
 envio de email
 realizar pesquisas
 outro(s): qual (is) _____

11. Você possui: (pode assinalar mais de uma alternativa)

email blog facebook whatsapp

12. Quais desses gêneros você utiliza com mais frequência?

email blog facebook whatsapp
 outro(s): qual(is) _____

13. Com que frequência utiliza esse gênero?

diariamente em alguns dias da semana uma vez por semana
 raramente outro(s): qual (is) _____

14. Com que finalidade utiliza esse gênero?

publicações de informações pessoais publicação de informações pessoais
 diálogos pesquisas Organizar/acompanhar atividades propostas para os alunos
 outro: qual _____

15. O que pensa sobre o lugar das tecnologias digitais no mundo?

16. Como avalia o acesso às tecnologias digitais por parte dos sujeitos no mundo?

17. E em sua realidade de vivência (Gandu-BA) como se dá a interação das pessoas com as tecnologias digitais?

18. Qual o papel da escola no cenário de interação com as tecnologias digitais?

Obrigada!

APÊNDICE B:



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



INSTRUMENTO 02 - ENTREVISTA

Esta entrevista configura-se como um instrumento necessário à construção de dados referentes ao Projeto Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Digitais. Esses dados servirão à escrita da Tese de Doutorado em Língua e Cultura oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. O pesquisador, conforme Termo de Consentimento Livre, compromete-se em preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, divulgar as informações anonimamente e os instrumentos de coleta de dados estarão sob a responsabilidade da pesquisadora, Sr^a Manoela Oliveira de Souza Santana. A sua contribuição, respondendo este instrumento, será valorosa para os propósitos do trabalho.

Estimado(a) Professor(a),

1. Em sua concepção, como o educando aprende a língua?
2. Que conhecimentos têm trabalhado no ensino de línguas?
3. No cotidiano das aulas, que metodologias têm sido usadas para o ensino de línguas?
4. Geralmente, trabalha com que gêneros discursivos /textuais?
5. Você acredita que o educando pode aprender a língua por meio de tecnologias digitais? Por quê?

6. Você se interessa pela inserção de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas? Por quê?
7. Faz uso de tecnologias digitais em suas atividades didáticas?
8. Com que frequência faz uso de tecnologias digitais em sua ação docente?
9. Quais recursos, gêneros discursivos, aplicativos, entre outros relacionados a tecnologias virtuais utiliza no ensino e aprendizagem de línguas?
10. Cite o que facilita e/ou dificulta o acesso a tecnologias digitais no contexto escolar onde leciona?
11. Geralmente, o que você solicita ao educando para que realize, utilizando as tecnologias digitais?
12. Como é a receptividade e produtividade do educando quando solicitado a realizar tarefas em tecnologias digitais?
13. Você utiliza o laboratório de informática da escola? Se sim, com que propósito?
14. Caso utilize o laboratório de informática da escola, tem tido êxito? Por quê?
15. Em quais outros espaços você propõe o uso de tecnologias digitais na escola:
 - na sala de aula, utilizando computadores, internet, smartphones, tablets?
Caso use esse espaço, possui êxito no que propõe?
 - na sala de recursos audiovisuais, utilizando computadores, internet?
Caso use esse espaço, possui êxito no que propõe?
16. Caso já tenha proposto, as atividades abaixo, utilizando as tecnologias digitais, especifique/dê um exemplo:
 - a) Atividades de leitura:
 - b) Atividades de escrita:
 - c) Atividades de oralidade:
 - d) Atividades de análise linguística:
17. O livro didático que você utiliza propõe atividades que contemplem o uso de tecnologias digitais? Se sim, exemplifique.
18. De que forma a proposta pedagógica da escola que norteia o seu trabalho contempla o uso de tecnologias digitais?
19. Entre essas experiências, qual você avalia como possível e construtiva? E qual delas se revelou desinteressante? Por quê?

20. Em seu curso de formação inicial, foi oferecido algum componente curricular ou outra atividade que tratasse das tecnologias digitais? Se sim, informe:

- a carga horária dessa oferta
- se ela foi mais prática ou mais teórica
- do que se tratou...?

21. Você participou de outras atividades de formação que contemplassem as tecnologias virtuais no ensino de línguas? Se sim,

- qual(is) foi (ram) essas atividades?
- o que elas propuseram?
- qual a sua aplicabilidade prática na prática pedagógica?
- quais as suas conquistas e desafios a partir do curso?
- você consegue redimensionar, adaptar o legado dessa (s) formação(ões) ou só efetiva a proposta do curso em si?

22. Antes do curso de formação que contemplou tecnologias digitais era comum o trabalho em suas aulas de línguas em ambientes digitais?

APÊNDICE C



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



INSTRUMENTO 03 - ESTUDO DE DOCUMENTOS CURRICULARES

Este questionário configura-se como um instrumento necessário à construção de dados referentes ao Projeto Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Digitais. Esses dados servirão à escrita da Tese de Doutorado em Língua e Cultura oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. O pesquisador, conforme Termo de Consentimento Livre, compromete-se em preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, divulgar as informações anonimamente e os instrumentos de coleta de dados estarão sob a responsabilidade da pesquisadora, Sr^a Manoela Oliveira de Souza Santana. A sua contribuição, respondendo este instrumento, será valerosa para os propósitos do trabalho.

Estimado(a) Professor(a),

1. Você conhece Documentos Curriculares Nacionais que tratam do ensino e aprendizagem de línguas? Quais?
2. Sobre a OCEM, a conhece? Leitura e discussão reflexiva dos capítulos que tratam do ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – anotações sobre compreensões, descobertas, redimensionamentos das atividades docentes (concepção de língua, concepção de ensino de línguas, competências e habilidades propostas para o ensino de línguas, tratamento dado ao trabalho com eixos temáticos; o lugar dos gêneros discursivos,

- sugestões metodológicas, perspectivas da avaliação, o lugar dos multiletramentos, das tecnologias digitais nesse contexto)
3. Sobre BNCC a conhece? Leitura e discussão reflexiva dos capítulos que tratam do ensino de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – anotações sobre compreensões e descobertas, redimensionamentos da práxis. (concepção de língua, concepção de ensino de línguas, competências e habilidades propostas para o ensino de línguas, tratamento dado ao trabalho com eixos temáticos/campos de atuação; o lugar das tecnologias digitais, sugestões metodológicas, perspectivas da avaliação, o lugar dos multiletramentos nesse contexto)
 4. Considerações, sínteses: em que esses documentos contribuem para o ensino de línguas?
 5. Considerações, sínteses: em que esses documentos contribuem para o ensino de línguas com tecnologias digitais?
 6. A partir da leitura desses documentos e de nossas reflexões, como passou a compreender os multiletramentos, os gêneros discursivos, o hipertexto, a multimodalidade, o processo de construção e produção de sentido dos textos em nível textual, linguístico, sociopragmático e discursivo?

APÊNDICE D



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



INSTRUMENTO 4 – APRECIÇÃO DE PLANO DE CURSO E DE LIVROS DIDÁTICOS

O QUE OBSERVAR NOS PLANOS DE CURSO

Concepção de ensino de línguas	
O que se propõe no trabalho com eixos temáticos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística	
Gêneros discursivos textuais indicados para o ensino de línguas	
O lugar das tecnologias digitais	
Um olhar para os multiletramentos	

O QUE SE OBSERVAR NOS LIVROS DIDÁTICOS

Concepção de ensino de línguas	
O que se propõe no trabalho com eixos temáticos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística	
Gêneros discursivos textuais indicados para o ensino de línguas	
O lugar das tecnologias digitais	
Um olhar para os multiletramentos	

APÊNDICE E



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



**INSTRUMENTO 05: ANÁLISE DE AULAS, PROPOSTAS DIDÁTICAS COM
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Observação de aula (gravação em áudio e vídeo) e dos ambientes digitais usados pelos docentes no ensino e aprendizagem de línguas.

Nas aulas, observar como o professor trabalha em ambientes digitais (como contempla os multiletramentos, a leitura e o letramento crítico, os aspectos linguísticos, textuais, sociopragmáticos, discursivos, o hipertexto, a multimodalidade, como se configura o conhecimento técnico das tecnologias digitais, concepção de língua, de ensino...). Faremos também uma avaliação reflexiva das aulas, tendo acesso a outros relatos sobre práticas em ambientes digitais no ensino e aprendizagem de línguas no sentido de aprimorar, se necessário, propostas de trabalho.